

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES PARENTS D'ORIGINE
HAÏTIENNE ISSUS DE L'IMMIGRATION FACE À L'ÉCOLE
QUÉBÉCOISE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR
FRANGINE KABASELE-NTUMBA

FÉVRIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier les parents qui ont accepté de participer à cette recherche. Le temps qu'ils m'ont accordé et le partage de leurs expériences personnelles ont grandement contribué à la réalisation de ce projet. Pour toutes ces raisons, je leur suis très reconnaissante.

Un grand merci à ma directrice, madame Audrey Gonin, qui, par sa disponibilité et sa patience, m'a accompagnée tout au long de ce travail. Je remercie également mes collègues de la maîtrise, avec qui j'ai pu partager mes expériences et ainsi faire progresser mes connaissances intellectuelles.

Je suis également reconnaissante envers l'équipe du CREMIS et la Fondation des caisses Desjardins qui m'ont offert des bourses qui m'ont permis de me consacrer entièrement à mes études. Je les remercie également d'avoir cru au projet de recherche.

Finalement, ce travail n'aurait pu avoir lieu sans le soutien de ma famille et de mes amis, plus particulièrement mon père, Jean-Marie Nkala Kabasele, qui a toujours su m'encourager et m'inciter à aller plus loin dans mes études. Je remercie également mon mari, Taty Matondo, pour son support et ses encouragements malgré les obstacles rencontrés. Merci aussi à mes frères, Olivier, Éric, Benjamin et ma sœur Christel, sans oublier ma mère, Ngoya Gertrude. Ils ont su, par leur amour, me soutenir de près ou de loin. Un grand merci à ma belle-famille et à mes amis qui ont toujours cru en la réussite de mon projet de recherche.

DÉDICACE

À mon père, qui a toujours cru en moi et qui a su me soutenir depuis ma tendre enfance

À mon fils, Joshua Matondo Kabasele, que ce mémoire t'encourage à persévérer dans tes études.

À mes futurs autres enfants que Dieu me permettra d'avoir.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 État de la question.....	5
1.1.1 La mise en contexte.....	6
1.1.2 Une présence importante de la population immigrante au Québec.....	8
1.1.3 L'immigration : un enjeu de taille pour les parents immigrants	9
1.1.4 Les familles immigrantes et l'école : situations d'incompréhension	12
1.1.5 Le mandat de l'école au Québec	15
1.1.6 Reproduction des inégalités sociales au sein de l'école et profilage racial.....	17
1.1.7 Les familles haïtiennes et l'école	21
1.2 Question de recherche et pertinence du sujet.....	24
1.2.1 Réflexion et questionnement issus de la recension des écrits	24
1.2.2 Pertinence sociale et scientifique de la recherche	25
1.2.3 Questions, hypothèses et objectifs de recherche	27
CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE.....	31

2.1 Cadre conceptuel.....	31
2.1.1 Les représentations sociales	31
2.1.2 Les enjeux de l'interculturalité.....	34
2.1.3 Les styles parentaux	40
CHAPITRE III - METHODOLOGIE.....	45
3.1 La stratégie générale de la recherche	45
3.2 La population à l'étude et sélection de l'échantillon	46
3.3 Les considérations éthiques	49
3.4 Méthode et déroulement de la collecte des données	50
3.5 Analyse des données	53
3.6 Les limites de la recherche.....	55
CHAPITRE IV - DESCRIPTION DES RESULTATS	57
4.1 Portrait des entrevues	57
4.1.1 Présentation des participantes	57
4.1.2 Résumé du portrait des participantes	61
4.2 Présentation des résultats	62
4.2.1 Valeurs importantes pour les participants	63
4.2.2 L'école en Haïti.....	66
4.2.3 Le rôle des parents.....	70
4.2.4 Les rôles des enseignants et de l'école.....	72
4.3 L'expérience des participants avec l'école au Québec	73
4.3.1 Les attentes de l'école et des parents	74

4.3.2 Les éléments positifs dans les expériences des participantes à l'école québécoise	77
4.3.3 Les éléments irritants	79
4.3.4 Les stratégies développées par les parents face à l'école.....	90
CHAPITRE V - DISCUSSION	93
5.1 Des écarts sur le plan des représentations sociales	94
5.1.1 Au niveau des représentations sociales de l'éducation et des valeurs centrales.....	94
5.1.2 Au niveau de la discipline et du rôle des enseignants	98
5.1.3 Au niveau du rôle et sens accordé à l'école	99
5.2 L'enjeu des dynamiques discriminatoires.....	101
5.2.1 Des familles considérées comme ayant un « handicap socioculturel »..	101
5.2.2 Des pratiques scolaires qui tendent parfois à exclure les parents du cheminement scolaire de leurs enfants.....	103
5.2.3 Le statut social des parents comme enjeu discriminatoire	105
5.2.4 Des dynamiques discriminatoires qui ont un impact sur les représentations sociales des parents face au milieu scolaire	107
5.3 École et style parental	108
CONCLUSION	113
1. Liens entre les objectifs de départ et les résultats de la recherche.....	113
2. Implications de la présente recherche pour les milieux scolaires	116
3. Quelques pistes pour des recherches futures.....	117
APPENDICE A	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	119

APPENDICE B FORMULAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	123
---	-----

APPENDICE C GRILLE D'ENTREVUE	125
--	-----

BIBLIOGRAPHIE	127
---------------------	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Portrait des participantes	62

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CLSC	Centre local de services communautaires
CSSS	Centre de santé et des services sociaux
DEP	Diplôme d'études professionnelles
GER	Groupe consultatif en éthique de la recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
RS	Représentation sociale

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative de type exploratoire porte sur les relations entre les parents d'origine haïtienne issus de l'immigration et l'école québécoise. Elle s'intéresse aux malaises pouvant exister entre ces parents et les acteurs du milieu scolaire. Son objectif est de comprendre les situations d'incompréhension entre les parents d'origine haïtienne et les acteurs du milieu scolaire au Québec. Tout en nous appuyant sur le paradigme compréhensif, nous avons retenu trois concepts principaux: l'interculturalité, les représentations sociales et les styles parentaux. Des entrevues individuelles ont été réalisées auprès de sept parents immigrants d'origine haïtienne, ce qui a donné lieu à des résultats riches et diversifiés. La présentation des résultats s'effectue en trois parties. La première décrit les principales valeurs privilégiées par les parents rencontrés dans l'éducation de leurs enfants, dont les valeurs communautaires, l'éducation scolaire et le respect. La deuxième partie présente leur vision de l'école en Haïti, comme par exemple le fait qu'en Haïti, les enfants débutent les apprentissages scolaires plus tôt qu'au Québec, que la discipline est un allié important de la réussite scolaire et que les enseignants peuvent exercer le rôle de parent dans le milieu scolaire. La troisième partie fait état des expériences des parents avec les institutions scolaires québécoises. D'une part, les participantes notent des éléments positifs, comme la communication par l'agenda et l'accès aux différents services offerts dans les établissements scolaires, comme l'orthophonie, la psychoéducation. D'autre part, certains éléments sont sources d'irritants, dont l'intrusion, l'étiquetage et aussi les différentes demandes provenant des intervenants scolaires. C'est ainsi que les participantes ont développé des stratégies face au milieu scolaire. Certaines s'impliquent, d'autres gardent leurs distances face à l'école. L'analyse des résultats nous a permis de constater que les situations d'incompréhension entre les parents d'origine haïtienne et l'école peuvent comporter de multiples origines : les écarts au niveau des représentations sociales de l'éducation, des valeurs centrales, de la discipline, du rôle des enseignants et du sens accordé à l'école; l'enjeu des dynamiques discriminatoires, dont le fait que certaines pratiques scolaires tendent à exclure les parents du cheminement scolaire des enfants, le statut social des parents comme enjeu discriminatoire et l'impact de ces dynamiques discriminatoires sur les représentations sociales des parents; la perception qu'ont les parents au niveau des styles parentaux.

Mots-clés : Famille immigrante, interculturalité, représentations sociales, école et immigration, familles d'origine haïtienne.

INTRODUCTION

Au Québec, nous retrouvons une forte proportion de personnes d'origine immigrante, avec un taux d'immigration qui ne cesse d'augmenter. Ce phénomène migratoire implique des enjeux interculturels, tant pour les personnes immigrantes que pour le pays d'accueil. Il peut s'agir par exemple de conflits interculturels. Selon différents chercheurs (Rachédi et Vatz-Laaroussi, 2004; Vatz-Laaroussi, 2001), la famille représente une source importante de motivation du projet migratoire qui permettrait à la famille de vivre dans de meilleures conditions. Ce projet migratoire vise entre autres à permettre aux enfants d'accéder à une bonne éducation scolaire. De ce fait, l'école représente une institution leur permettant d'acquérir des connaissances mais aussi de pouvoir s'intégrer à la société d'accueil. Ainsi, l'immense majorité des enfants seront amenés à fréquenter l'école, compte tenu de l'obligation de fréquentation scolaire mentionnée dans la *Loi sur l'instruction publique*. Ceci donne lieu par conséquent, à l'existence de la relation famille-école et, comme dans toute rencontre interculturelle, elle peut occasionner des incompréhensions ou des situations conflictuelles.

Plusieurs recherches ont été effectuées sur les rapports entre les familles immigrantes et l'école (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008; Hohl, 1996; Hohl et Normand, 2000; Kanouté et Lafortune, 2011; Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Elles font état de l'existence d'incompréhensions entre les familles immigrantes et les institutions scolaires. Malgré le taux élevé de la population immigrante d'origine haïtienne au Québec tel que nous le verrons plus tard, il existe peu d'études concernant plus spécifiquement les rapports des familles immigrantes d'origine haïtienne avec l'école québécoise.

Dans ce contexte, il est pertinent de s'intéresser à la perception qu'ont les parents immigrants d'origine haïtienne sur les institutions scolaires au Québec. En effet, comment comprendre et expliquer les situations d'incompréhension pouvant exister entre ces parents et l'école ? Comment les parents conçoivent-ils leur implication dans la scolarité de leurs enfants ? Cette recherche, de nature qualitative et exploratoire, permettra de répondre à ces questions.

Dans le premier chapitre, nous présentons l'objet de la recherche. Nous débutons par une mise en contexte permettant de situer l'origine de notre questionnement. Puis, nous rendons compte de la présence importante de la population immigrante, en particulier celle d'origine haïtienne, dans la région de Montréal. Nous mentionnons ensuite certains des enjeux entourant le rôle de parent dans un contexte de migration ainsi que des situations d'incompréhension se produisant entre les parents immigrants et les acteurs du milieu scolaire. Nous examinons ensuite la question du rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales. À l'issue de cette mise en contexte, nous décrivons l'objectif général, les objectifs spécifiques de la recherche, les hypothèses de recherche ainsi que les arguments témoignant de sa pertinence sociale.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique qui s'appuie sur le paradigme compréhensif exposé au début du chapitre. Partant de ces repères théoriques, le cadre conceptuel de la recherche est abordé et les concepts retenus dans cette recherche sont l'interculturalité, les représentations sociales et les styles parentaux.

Au troisième chapitre, nous discutons de la méthodologie de recherche. La recherche, qui est de type qualitatif et exploratoire, présente la population à l'étude, qui réfère aux parents d'origine haïtienne dont les enfants fréquentent une école primaire et les critères de sélection des participants. Ce qui permet d'introduire la méthode de

collecte des données, c'est-à-dire l'entrevue semi-dirigée et, finalement, l'analyse thématique.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation des résultats de la recherche. Après un résumé de chacune des entrevues, nous présentons les résultats en trois parties. La première concerne les valeurs auxquelles les parents rencontrés accordent une grande importance dans l'éducation de leurs enfants. La deuxième traite de la perception qu'ont les personnes rencontrées de l'école en Haïti, soit les méthodes d'enseignement, les rôles de l'école et des parents. Dans la dernière partie, il est question des expériences des parents avec l'école au Québec. Nous abordons entre autres les éléments positifs par rapport à l'école, les éléments irritants et enfin les stratégies développées par les parents face à l'école.

Dans le cinquième chapitre, nous exposons notre interprétation des résultats. Cette discussion s'effectue en établissant des liens avec le cadre théorique et avec la problématique de recherche. Ainsi, il apporte des éléments de réponse à notre question de départ en démontrant que les situations d'incompréhension entre le milieu scolaire et les parents d'origine haïtienne peuvent être comprises comme résultant des points de repère différents et des représentations sociales différentes, des préjugés et des dynamiques d'exclusion, ainsi que des perceptions différentes au niveau des styles parentaux. Ce qui nous amène à la conclusion qui expose de quelle manière et jusqu'à quel point les objectifs de la recherche ont été atteints. Le chapitre aborde finalement les implications de cette recherche pour le milieu scolaire ainsi que quelques pistes pour d'éventuelles recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans cette section nous présentons l'objectif général de la recherche et nous faisons une recension des écrits disponibles sur le sujet. En effet, « la problématique consiste essentiellement dans la sélection et la mise en ordre, par le chercheur et selon ses perspectives propres, des éléments qui composeront le territoire de questionnement où évoluera la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 67). Il s'agit donc de délimiter le territoire auquel s'intéresse cette recherche. Ce chapitre se divise en deux parties. La première fait un état de la question, en rassemblant les informations pertinentes disponibles dans la littérature scientifique pour situer le contexte des relations entre les familles immigrantes et l'école. La deuxième partie décrit le projet de recherche, c'est à dire l'objectif général, les hypothèses de recherche et sa pertinence sociale et scientifique.

1.1 État de la question

Afin de bien cerner la situation actuelle sur les rapports des familles immigrantes et l'école québécoise et leur contexte, il importe de prendre connaissance de la littérature scientifique sur le sujet. Dans cette section, nous décrivons tout d'abord les éléments qui nous ont menée à effectuer une recherche sur le sujet choisi. Il s'agit ensuite de documenter la présence importante de la population immigrante d'origine haïtienne au Québec. Nous abordons ensuite l'impact de l'immigration sur le rôle parental en nous référant aux études déjà effectuées en lien avec les rapports entre les familles immigrantes et l'école, plus spécifiquement avec les familles d'origine haïtienne. Enfin, nous exposons les enjeux de la reproduction des inégalités sociales

dans les institutions scolaires afin d'articuler ces enjeux au mandat de l'école québécoise, tel que défini par la loi.

1.1.1 La mise en contexte

Tout d'abord, mentionnons que notre expérience professionnelle nous a amenée à travailler, en tant que travailleuse sociale scolaire, dans des écoles primaires. Ce mandat s'inscrit dans le cadre du Centre local de services communautaires (CLSC) de Montréal-Nord et il consiste à intervenir auprès de familles ayant un enfant qui fréquente l'école et qui rencontre des difficultés sur le plan scolaire ou social. Il s'agit par exemple d'enfants présentant des difficultés au niveau du comportement ou au niveau académique et qui peuvent être en lien avec le vécu familial. Il peut également s'agir de familles qui traversent des périodes difficiles, comme la séparation des parents, un deuil, des problèmes financiers ou d'autres difficultés liées à l'immigration qui affectent le fonctionnement des enfants à l'école. Ce travail consiste aussi à participer à des rencontres multidisciplinaires dans lesquelles plusieurs professionnels de l'école se réunissent pour travailler en concertation pour des élèves éprouvant des difficultés. Une étroite collaboration entre la travailleuse sociale et l'école est donc très importante.

En étant au cœur des interactions entre les familles et l'école, nous avons pu observer des situations d'incompréhension. Par exemple, certains parents nous ont mentionné avoir le sentiment d'être dérangés par les appels téléphoniques des professionnels scolaires ou encore des commentaires négatifs sur les enfants dans l'agenda. D'autres nous ont exprimé leur mécontentement concernant des interventions des professionnels scolaires face à leurs enfants. Nous avons aussi observé des tensions dans les rapports des professionnels de l'école avec les familles immigrantes. En effet, plusieurs professionnels ont nommé éprouver des difficultés à les rejoindre ou à interagir avec elles. Ils avaient l'impression de ne pas se sentir compris par les parents

lorsqu'ils constataient qu'ils ne répondaient pas à leurs demandes. En effet, les professionnels scolaires notent que les parents répondent rarement à leurs appels et s'absentent souvent des rencontres scolaires qui leur sont proposées. De leur côté, des parents nous ont mentionné qu'ils se sentent jugés par des professionnels scolaires. Ils rapportent également avoir plusieurs autres occupations, comme le travail, les études, voire même d'autres enfants en bas âge à la maison, qui les empêchent de répondre aux attentes de l'école. De plus, pour certains parents, il revient aux professionnels scolaires d'intervenir, lorsque nécessaire, aussi longtemps que les enfants se trouvent à l'école. Pourtant, il arrive que les acteurs du milieu scolaire demandent aux parents d'intervenir à la maison sur un événement survenu à l'école, dans le but d'avoir une cohérence.

Ainsi, plusieurs services et activités ont été mis en place au sein d'écoles pour faciliter la communication entre les parents et les acteurs du milieu scolaire, comme par exemple la présence d'un agent de milieu qui fait le lien entre les parents et l'école. Pourtant, les tensions et les incompréhensions persistent, particulièrement avec les parents issus de l'immigration, tant au niveau de l'école que des familles. Suite à ces observations, il nous a semblé pertinent d'effectuer une recherche pour clarifier les enjeux entourant les rapports des parents d'origine haïtienne et l'école québécoise. Plusieurs questionnements retiennent alors notre attention : comment comprendre les malaises qui sont parfois vécus entre les parents d'origine haïtienne et l'école ? Comment ces parents se représentent-ils l'école ? Quelles étaient leurs relations avec le milieu scolaire dans leur pays d'origine ? Quelles conceptions se font-ils de l'école et de leur implication dans le cheminement scolaire de leurs enfants ? De quelle façon les parents utilisent-ils leur bagage culturel dans leurs rapports avec l'école ? Les prochaines sections nous permettront de préciser davantage ces questions.

1.1.2 Une présence importante de la population immigrante au Québec

Tout d'abord, les statistiques montrent que le taux d'immigration au Canada ne cesse d'augmenter. Selon le recensement national de 2006¹, 19,8 % de la population totale du Canada est née à l'étranger (Statistique Canada, 2006). Selon la même source, cette proportion pourrait atteindre entre 25 % et 28 % en 2031. De plus, sur l'ensemble des 455 057 immigrants admis de 2002 à 2011, 345 358 étaient présents au Québec en janvier 2013, ce qui correspond à un taux de présence² de 75,9 % selon le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC, 2013a). En ce qui a trait à la région de Montréal, les statistiques démontrent qu'une forte proportion de la population immigrante du Québec s'installe dans cette région. En effet, 75,2 % des immigrants admis au Québec, en janvier 2013, résidaient dans la région de Montréal (MICC, 2013b).

Par ailleurs, les statistiques démontrent une augmentation de l'immigration de personnes de minorités visibles qui vivent au Québec, particulièrement celles qui ont la peau noire (MICC, 2012)³. De plus, selon le MICC (2013b), entre 2002 et 2006, le Québec a accueilli 6 750 personnes immigrantes d'origine haïtienne. Ce nombre a presque doublé entre 2007 et 2011, pour atteindre 13 132 à Montréal, entre 2002 et 2011, la région de Montréal a accueilli 12 811 immigrants d'origine haïtienne, ce qui représente 6,2 % de la population immigrante admise (MICC, 2013). Parmi les dix pays de provenance des immigrants à Montréal, Haïti occupe le troisième rang, après

¹ <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/p1-fra.cfm>.

² La notion de taux de présence fait référence ici à la proportion de personnes immigrantes qui décident de demeurer au Québec.

³ Au recensement de 2006, la proportion de la population québécoise appartenant à une minorité visible était de 8,8 % (654 350 personnes) comparativement à 7,0 % (497 975 personnes) en 2001. Les minorités visibles les plus importantes dénombrées au Québec sont les Noirs (28,7 % de l'ensemble des minorités visibles), les Arabes (16,7 %) et les Latino-Américains (13,7 %) (MICC, 2012).

l'Algérie et le Maroc. Enfin, on retrouve une forte proportion de personnes de minorités visibles sur le territoire de Montréal-Nord⁴.

Ainsi, le Québec accueille et continuera d'accueillir un grand nombre d'immigrants, ce qui augmente la proportion d'immigrants à Montréal. Ces statistiques ne font que confirmer la pertinence de cette recherche qui contribuera, d'une certaine manière, à documenter les rapports des familles d'origine haïtienne avec les institutions scolaires québécoises. De plus, selon Bérubé (2004), depuis les années 1970, l'immigration s'est beaucoup diversifiée du point de vue de l'origine des immigrants et du type d'immigration, qui se fait de plus en plus pour des raisons humanitaires et familiales. L'auteure observe que cette transformation de l'immigration rend l'écart entre les codes plus marquant, compte tenu des référents religieux et culturels non occidentaux. Ce qui a pour conséquence d'apporter une variété de besoins, de cultures et de valeurs. Ainsi, les parents immigrants qui arrivent avec leurs référents font face à plusieurs enjeux. C'est ce qui sera abordé au point suivant.

1.1.3 L'immigration : un enjeu de taille pour les parents immigrants

Nous venons de voir que l'immigration prend de plus en plus d'ampleur au Québec. Or, le parcours migratoire est souvent traversé après plusieurs péripéties. En effet, « les conditions de la migration ont une influence déterminante sur le processus d'adaptation et d'intégration à la nouvelle société » (Legault et Rachédi, 2008, p. 44). Le contexte prémigratoire amène aussi à se questionner sur les motifs et les conditions de départ. C'est ainsi que nous constatons :

qu'à chacune des phases du processus migratoire correspondent des moments particuliers qui sont essentiels (ou qui le deviendront) du fait qu'ils déterminent, pour l'avenir, des balises, des repères et des limites, des points d'ancrage, des filtres ou des écrans; il faut comprendre que la migration est

⁴ Selon l'observatoire populationnel du CSSS Ahuntsic-Montréal-Nord, en 2006, 27,9 % de la population de son territoire faisait partie des minorités visibles.

avant tout une expatriation qui ne se fait pas sans deuils, sans désirs et sans transgressions. (Legault et Rachédi, 2008, p. 45).

En dehors de ces facteurs, une fois arrivées au pays de destination, les personnes immigrantes font souvent face à des difficultés au niveau de l'intégration, plus spécifiquement, professionnelle. Selon Bérubé (2004), cela serait lié à plusieurs facteurs dont la non-connaissance du Québec, la non-maîtrise de la langue, le manque de réseautage et aussi la non-reconnaissance de la qualification acquise dans certains pays d'origine. Pourtant, selon la même source, lorsque l'immigration et la défavorisation se conjuguent, il y a un cumul de vulnérabilités. Tyyskä (2008) va également dans le même sens que Bérubé. Elle postule que les parents immigrants font face à des changements dans leurs rôles ainsi que dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs enfants. De plus, « l'une des principales difficultés découle des difficultés économiques, fait concret particulièrement bien documenté chez les immigrants racialisés » (Liu et Kerr, 2003, cités dans Tyyskä, 2008, p. 88). Selon cette source, la pauvreté créerait, à elle seule, des obstacles ponctuels et généralisés qui nuisent aux comportements parentaux. Ainsi, le chômage, le sous-emploi, le cumul d'emplois et des changements de rôle sur les plans économique et domestique, selon le sexe, ont un impact sur la disponibilité des parents pour leurs enfants.

Dans ce contexte, les parents d'origine immigrante ressentent parfois plus d'exigences de réussite scolaire pour leurs enfants. En effet :

la préoccupation de l'éducation des enfants est universelle, de même que la plupart de ses contenus. Ce qui varie, c'est la valeur et le sens qu'on donne à ces contenus dans les différentes cultures : place de l'obéissance, de la responsabilité individuelle, de la réussite, du soin des autres et de l'autonomie. (Bérubé, 2004, p. 20)

Ce qui veut dire que la valeur que les parents accordent à l'éducation de leurs enfants varie selon la culture et la signification qu'ils attribuent à cette éducation. Ajoutons aussi le fait que, selon Beski (2000), l'exercice des fonctions parentales est

complexifié par les effets de l'immigration et ceci serait en lien avec le contexte et les rapports de sexe qui ne sont pas les mêmes que dans leur pays d'origine.

Toujours dans la même lignée, pour Bérubé (2004), le vécu migratoire du parent immigrant est indissociable de l'expérience d'adaptation de son rôle, puisque ces deux réalités s'enchevêtrent dans sa vie quotidienne. En outre, l'analyse de l'expérience d'adaptation du rôle du parent immigrant devrait tenir compte de son vécu migratoire. Selon l'auteure, le parent immigrant représente un acteur charnière dans le processus d'intégration des enfants à la société d'accueil. En effet, « Le rôle de parent apparaît comme étant central, tant sur le plan horizontal, puisqu'il touche à peu près tous les aspects de la vie, que sur le plan vertical parce qu'il relie le passé, le présent et l'avenir, et cela, d'une société à l'autre » (Bérubé, 2004, p. 33). Ceci voudrait dire que le parent sélectionne ce qui sera transmis aux enfants. C'est également au parent immigrant que revient la tâche de transmettre à ses enfants les contenus de la socialisation pour leur permettre de fonctionner dans leur nouvelle société d'accueil. En d'autres termes, malgré les circonstances de la migration, le parent immigrant doit continuer à exercer son rôle, qui implique de faire le pont entre la société d'accueil et les enfants. Il devient donc « mandataire de la société d'accueil » en ce qui concerne l'intégration des enfants. Non seulement le parent immigrant doit exercer son rôle de parent, mais il doit le faire différemment, en tenant compte des attentes de la société d'accueil. Donc, nous comprenons que les parents ont un rôle central, sans oublier le fait que leur manière de penser et d'agir sert de point de référence fondamental aux enfants.

En résumé, les parents immigrants rencontrent parfois des difficultés d'insertion professionnelle qui augmentent leurs attentes par rapport à la réussite scolaire de leurs enfants. De plus, nous constatons que l'arrivée dans un milieu différent apporte des changements au niveau du rôle parental. Cette situation pourrait également avoir un impact dans la façon dont les parents communiquent avec le milieu scolaire et dans

leur degré d'implication. C'est pourquoi il est pertinent d'aborder, dans le point suivant, les difficultés entourant les rapports des familles immigrantes et les professionnels scolaires.

1.1.4 Les familles immigrantes et l'école : situations d'incompréhension

Un article de Hohl (1996) présentait une étude des relations entre les familles et l'école, à partir du cas de parents immigrants analphabètes. L'article permet de ressortir des malentendus entre les familles d'origine immigrante et les institutions scolaires, spécifiquement, en lien avec le type de participation dont ces institutions s'attendent des parents. C'est ainsi que Hohl (1996) remarque que la méconnaissance de l'école par rapport aux conditions de vie des familles immigrantes représente un des malentendus qui caractérise les rapports parents-école. Les professionnels scolaires peuvent également interpréter la faible présence des parents immigrants à l'école comme un manque d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants. Pourtant, cette « absence » pourrait être due à plusieurs autres facteurs. Benoit *et al.* (2008) rapportent les résultats de groupes de discussion avec des parents et des enseignants dans deux écoles de la région de Montréal. L'article présente quelques facteurs qui peuvent expliquer, en partie, « l'absence » des parents dans les milieux scolaires. Par exemple, la barrière de la langue peut empêcher certains parents de s'impliquer comme ils le voudraient à l'école. Toujours selon la même source, les parents ont le sentiment que les enseignants interprètent mal l'absence de réponse de leur part. Pour leur part, les enseignants ont mentionné que la communication avec les parents immigrants se complexifie en raison du « rapport de force » entre ces derniers et l'institution qu'ils représentent. Toujours d'après les mêmes auteurs, les enseignants mentionnent être perçus comme des figures d'autorité par les parents, ce qui empêche de mieux se connaître. De plus, d'autres tensions se situent au niveau des valeurs, la perception ou la définition même de l'école. Par exemple, certains parents perçoivent l'école comme étant trop « laxiste » en ce qui concerne la discipline. Les parents

auraient des attentes face à l'école qui ne correspondent pas à la réalité. Effectivement, certains trouvent que les enfants n'apprennent pas rapidement à l'école et qu'ils jouent beaucoup. Cependant, les parents se disent tout de même satisfaits de certains aspects par rapport à l'école. Par exemple, l'accessibilité à l'éducation, la disponibilité des enseignants, les modalités d'apprentissage, etc.

Un autre facteur qui nuit aux rapports entre les familles et l'école réfère au fait que les parents immigrants évoquent le sentiment d'être « surveillés » dans leurs pratiques de socialisation et de faire trop souvent et trop rapidement l'objet de signalement auprès de la direction de la protection de la jeunesse (Vatz-Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit et Duchesne, 2005). Ces auteurs ont effectué une recherche dans laquelle ils voulaient comprendre de quelle manière s'articulent certaines stratégies familiales et scolaires. Ils voulaient également analyser la place des différents acteurs. Pour ce faire, ils ont organisé des groupes de discussion avec des parents, des jeunes de 6^e année primaire et 3^e année du secondaire. Le projet s'intéressait aux différents modèles de collaboration entre les familles et l'école, en particulier les familles immigrantes et les familles autochtones au Québec, deux types de population souvent perçus comme étant vulnérables. Pour les auteurs, il était pertinent d'identifier ces différents modèles, puisque dans les deux types de population, l'accent est souvent mis sur l'échec, l'absence de collaboration ou le décrochage. Ainsi, selon ces auteurs, d'autres facteurs qui nuisent aux rapports familles-école devraient aussi être considérés, comme les contraintes de temps, les problèmes de transport, les différences linguistiques et culturelles et aussi le manque de connaissance des processus éducatifs dans le pays d'accueil. De plus, ces auteurs ont pu constater suite à leur recherche que les acteurs du milieu scolaire perçoivent les parents de milieux défavorisés comme étant en apprentissage de compétences.

Selon Deslandes (cité dans Changkakoti et Akkari 2008), au Québec, l'encouragement à l'autonomie a une influence positive sur les résultats scolaires.

Pourtant, selon l'auteur, les valeurs d'autonomie et d'épanouissement personnel ne sont pas nécessairement prioritaires pour les familles socioculturellement différentes, ce qui peut expliquer en partie les difficultés de collaboration. Ceci concorde avec les propos de Pierre-Jacques (1986), qui constate que les conflits entre les familles immigrantes et l'institution scolaire résultent des contradictions entre les valeurs du pays d'origine et celles de l'école qui se soucie de transmettre les normes du pays d'accueil.

Changkakoti et Akkari (2008) ont effectué une étude en se basant sur des recherches effectuées entre 1990 et 2007 par différents auteurs sur la relation famille-école. Cette étude avait pour but d'explorer le malentendu famille-école sur la base de deux mythes : la démission familiale et la distance sociale et culturelle comme « handicap rédhibitoire ». En outre, les auteurs abordent la problématique de la relation entre l'école et les familles culturellement différentes. Bien que ces recherches ne soient pas effectuées exclusivement au Québec, nous croyons qu'il est pertinent d'en prendre connaissance afin d'être au courant des différents enjeux qui peuvent entrer en jeu dans les rapports entre les familles immigrantes et l'école. Pour ce faire, ils recourent « à des recherches effectuées dans des contextes renvoyant à différentes conceptions de la mission de l'école et différentes visions de l'intégration des gens venus d'ailleurs : États-Unis, Canada, Québec, France et Suisse » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 419). Selon les auteurs, il s'agit de mythes, car le malentendu famille-école fait partie de l'enculturation professionnelle des enseignants. Ceux-ci ne feraient pas confiance aux parents et auraient des représentations qui s'inscrivent dans le registre du blâme face aux parents immigrants. Les auteurs postulent donc que le partage des tâches souvent revendiqué par les enseignants est une illusion. En effet, ce partage des tâches « est tributaire de la mission assignée à l'école (accents différents mis sur les tâches de socialisation et d'instruction selon les contextes), de la culture d'établissement et de l'interprétation individuelle qu'en fait l'enseignant, de la

culture d'origine et de l'interprétation qu'en fait la famille » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 421).

Bref, le malentendu famille-école ne date pas d'aujourd'hui et sa persistance tient aux enjeux en termes de réussite scolaire, sociale et professionnelle pour les différentes parties en interaction, soit les parents, les enseignants et les enfants. Nous avons vu aussi que la méconnaissance de l'école par rapport aux conditions de vie des familles immigrantes est un enjeu important dans leurs relations. Ces conditions de vie peuvent limiter la participation des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, ce qui peut être perçu par l'école comme un désintérêt. Par ailleurs, Benoit *et al.* (2008) parlent de malentendus et de tensions entre l'école et les parents immigrants. Comment ces malentendus sont-ils nommés et vécus par les parents ? Quelles sont les attentes de ces parents face à l'école ? En quoi sont-ils influencés par les idéologies véhiculées dans le pays d'origine concernant l'école ? Quelles représentations ces parents ont-ils de l'école en tant qu'institution et de quelle façon celles-ci interfèrent ou non dans leurs rapports à l'école ? Il est évident que des tensions se retrouvent aussi au niveau de la perception de l'école qu'a chacune des parties. Si les parents d'origine immigrante possèdent leurs propres perceptions de l'école, comment est défini le mandat de l'école, au Québec ? C'est ce qui sera abordé dans le point suivant.

1.1.5 Le mandat de l'école au Québec

Pour cerner le mandat et le rôle de l'école, nous nous référons à la *Loi sur l'instruction publique* (1988) qui établit les règles sur le système éducatif public québécois. Cette loi est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). Elle stipule que l'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser les services éducatifs prévus par la loi ainsi que le régime pédagogique établi par le gouvernement. L'école doit également « collaborer

au développement social et culturel de la communauté » (Art. 36). De ce fait, elle a pour mission :

d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire⁵ (Art. 36).

Par ailleurs, la loi stipule que le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les mesures pour en assurer la réalisation et l'évaluation. Ce qui veut dire que chaque école possède son projet éducatif en fonction des besoins prioritaires des élèves et du milieu. Dans la même lignée, l'enseignant a le devoir de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié. Pour ce faire, il lui revient de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié. Il a l'obligation, entre autres (Art. 22) :

- de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;
- de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
- de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;
- d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves.

En ce qui concerne l'élève, il doit faire preuve d'un comportement empreint de civisme et de respect envers le personnel et ses pairs. En d'autres termes, il doit respecter les règlements mis en place au sein de l'établissement.

Ainsi, l'école n'a pas seulement pour mandat l'éducation scolaire, elle doit aussi contribuer à la socialisation de l'élève. Maintenant que nous avons présenté le mandat

⁵ http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html.

de l'école au Québec, il est utile de se demander comment cela se transpose dans la réalité. Le mandat de l'école amène-t-il des enjeux pour la population immigrante ? Nous verrons dans la section suivante de quelle façon les pratiques habituelles ou courantes dans les écoles contribuent, ou non, à complexifier les rapports famille-école.

1.1.6 Reproduction des inégalités sociales au sein de l'école et profilage racial

Pour Bruner (cité dans Changkakoti et Akkari, 2008), malgré la diversification socioculturelle au sein de la population scolaire, le milieu scolaire maintient une certaine idéologie « monoculturelle » qui tend à naturaliser ses pratiques en faisant subir aux familles une pression à l'assimilation et au silence. Par ailleurs, il note que les parents sont souvent perçus comme « démissionnaires », inadéquats et absents lorsqu'ils sont socioculturellement différents et, à l'opposé, ils sont considérés comme envahissants et contrôlants lorsqu'ils proviennent de classes aisées.

De plus, Akkari montre la tendance des enseignants en formation à puiser dans des stéréotypes culturels pour expliquer des situations d'échec scolaire (Akkari, cité dans Changkakoti et Akkari, 2008, p. 420). Perroton (cité dans Changkakoti et Akkari, 2008), qui a réalisé une recherche qui portait sur un dispositif de médiation effectué dans un établissement de la banlieue de Paris, expose d'ailleurs le dilemme dans lequel se retrouvent les enseignants : l'envie d'en savoir plus sur la population avec laquelle ils travaillent et la tentation de tout expliquer par la différence culturelle. Beski (cité dans Guérin et Beski, 2000) présente un exemple intéressant en parlant du rapport des parents avec les institutions scolaires. En effet, celles-ci demandent aux parents de devenir des acteurs éducatifs, c'est-à-dire de s'impliquer dans les travaux scolaires et d'être présents lors des rencontres, ce que les parents perçoivent plutôt comme une imposition.

Dans le même ordre d'idée, Kanouté et Lafortune (2011) effectuent une réflexion dans un article dans lequel elles font une réflexion sur la réussite scolaire des jeunes d'origine immigrante, en se basant sur différentes recherches effectuées au Québec et ailleurs. Selon ces auteures, bien que les enjeux concernant la réussite scolaire des élèves d'origine immigrante rejoignent ceux de l'ensemble des élèves, certains facteurs concernent spécifiquement le statut de minorité des élèves d'origine immigrante, comme par exemple, la maîtrise de la langue, la connaissance du système scolaire. Pour ces auteures, il est donc nécessaire que tous les acteurs se mobilisent, c'est-à-dire l'école, la famille et la communauté, pour soutenir la réussite scolaire des élèves. L'article nous rappelle également que dans le contexte scolaire montréalais, le problème de l'inégalité des chances scolaires a été soulevé au Québec à partir de 1961, avec le rapport Parent qui introduit la grande réforme du système éducatif. Plusieurs facteurs sont alors questionnés : l'intérêt des élèves pour le scolaire, la capacité de l'école à les mettre en projet, les conditions de vie des familles et leur engagement dans le suivi scolaire, la formation des enseignants, la valorisation de l'école par la société, etc. Ce qui implique une préoccupation pour le décrochage scolaire, ses causes et aussi les moyens de le prévenir et de promouvoir la réussite scolaire. Les auteures font aussi la différence entre réussite scolaire et réussite éducative. La première serait trop souvent réduite à la dimension objective des résultats en lien avec des connaissances et des compétences dans le cadre d'une formation donnée, tandis que la deuxième renverrait plutôt à l'ensemble des acquisitions cognitives, affectives et sociales de l'élève, eu égard aux trois dimensions de la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de qualifier et de socialiser.

Le rapport sur le profilage racial⁶ publié en 2011 par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) amène également des questionnements

⁶ http://www.cdpedj.qc.ca/publications/documents/profilage_rapport_fr.pdf.

au sujet de l'école québécoise. D'abord, en ce qui a trait à l'éducation, le gouvernement et le milieu scolaire ont fait de la réussite et de la persévérance scolaires un objectif prioritaire. Peu d'attention a toutefois été accordée aux problèmes touchant les jeunes des minorités racisées et ceux issus de l'immigration récente. Ces problèmes peuvent faire référence, entre autres, à la défavorisation ou encore au décrochage scolaire. Tel que nous pouvons le lire dans le rapport : « La défavorisation qui touche certaines minorités racisées ou les immigrants récents est un facteur qui ne peut être négligé dans la réponse à apporter aux problèmes de décrochage scolaire et de réussite scolaire chez les jeunes de ces communautés » (CDPDJ, 2011, p. 59). Nous remarquons aussi dans le rapport que :

Lors des consultations publiques, plusieurs intervenants ont dénoncé le fait que le milieu scolaire est peu enclin à reconnaître l'existence d'inégalités ethnoraciales dans l'accès à la réussite scolaire, et encore moins à procéder à une autocritique de ses normes et procédures organisationnelles en association avec ce problème. (CDPDJ, 2011, p. 60)

De plus, les jeunes des minorités racisées font également l'objet d'une surveillance plus intense, étant considérés comme plus à risque d'adopter des comportements déviants (CDPDJ, 2011). Cette forme de profilage prend sa source en partie dans des stéréotypes et des préjugés. Serions-nous devant ce que Naki (2006) appelle le racisme de présomption, c'est-à-dire un racisme basé sur un ensemble de présomptions qui s'observent à l'égard des noirs (comme par exemple, une présomption de dangerosité ou d'incompatibilité avec la société) ? Toujours dans le rapport sur le profilage racial, on relève que plusieurs intervenants du milieu scolaire ont rapidement recours à des mesures punitives sans avoir utilisé au préalable l'éventail des mesures « alternatives » (CDPDJ, 2011). Peu d'institutions s'attardent sur les enjeux liés à la discrimination. Dans ce contexte, comment est-il possible de maintenir la collaboration et la confiance des parents, sans oublier le fait que le profilage racial a des répercussions sur la persévérance et la réussite scolaire ?

Par ailleurs, la CDJDP met de l'avant que dans sa relation avec les parents, « l'école tend à ne pas reconnaître les parents comme des partenaires égaux dans les fonctions d'éducation et de socialisation qu'elle doit assumer auprès de l'enfant » (p. 64). Selon certains chercheurs (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008), ce modèle de communication s'applique particulièrement aux parents immigrants qui sont rapidement disqualifiés par des intervenants scolaires considérant qu'ils n'auraient pas les compétences culturelles nécessaires pour saisir les attentes de l'école face à eux. De ce fait, les préjugés et les stéréotypes compromettent les rapports école-parents immigrants.

Le profilage racial s'effectue également lorsqu'il est question de faire appel à la Protection de la jeunesse. En effet, le rapport sur le profilage racial nous apprend que les mécanismes discriminatoires peuvent alimenter la surreprésentation de certains groupes racisés dans les signalements. En outre, les acteurs du milieu scolaire ou ceux œuvrant dans les milieux de la santé ont souvent tendance à effectuer des signalements auprès de la DPJ en préjugant de situations d'abus physiques ou de négligence, en s'appuyant sur des soupçons non fondés ou des faits mal interprétés. Par conséquent, « les préjugés et les stéréotypes ethnoculturels peuvent contribuer à fausser l'interprétation de la situation que font les professionnels de la santé et de l'éducation sur la base des renseignements disponibles » (*ibid.*, p. 89). Or, ces groupes sont souvent touchés par des difficultés économiques qui peuvent créer des situations d'incapacité parentale, ce qui explique en partie la fréquence excessive des contacts des jeunes Noirs avec le système de protection de la jeunesse (CDPDJ, 2011). De plus, le rapport indique que les jeunes Québécois d'origine haïtienne sont deux fois plus susceptibles que les jeunes Québécois d'origine canadienne-française de faire l'objet d'un signalement (Bernard et McAll, cités dans CDPDJ, 2011). Or, la majorité de ces signalements proviennent du milieu scolaire et des professionnels de la santé. Dans le traitement des signalements, les jeunes Haïtiens se voient souvent attribuer un code d'urgence prioritaire. Encore une fois, nous remarquons que les

préjugés et les stéréotypes contribuent à colorer l'interprétation de la situation que font les professionnels de la santé et de l'éducation sur la base des renseignements disponibles.

Ainsi, le rapport de la CDPDJ nous permet de noter que non seulement les jeunes mais aussi les parents immigrants subissent les effets du profilage racial. Cette situation est observable à travers les interventions mises en place pour ces élèves et la surreprésentation des élèves racisés dans les signalements auprès de la DPJ. Les parents immigrants sont rapidement disqualifiés et ne sont pas toujours considérés comme des partenaires dans le développement scolaire de leurs enfants. Ce phénomène de disqualification peut être expliqué par une influence des stéréotypes et des préjugés qui se transmettent socialement, y compris auprès d'acteurs du milieu scolaire. La disqualification de parents et le profilage racial peuvent en effet être rapportés à ce que Bruner (cité dans Changkakoti et Akkari, 2008) nomme une idéologie « monoculturelle » maintenue par l'école, impliquant des représentations stéréotypées des familles immigrantes. Ainsi, les concepts de stéréotypes et de préjugés seront approfondis un peu plus tard.

Au regard des éléments abordés dans cette section, nous nous demandons de quelle façon les parents vivent cette situation et en quoi elle influence ou non leurs rapports à l'école. Il s'agit d'une question intéressante à laquelle cette recherche nous permettra éventuellement de répondre. Pour l'instant, nous allons voir dans le point suivant ce que nous dit la littérature sur l'école et les familles haïtiennes.

1.1.7 Les familles haïtiennes et l'école

Pierre-Jacques (1986) tente de mettre en évidence « les contradictions qui existent entre les valeurs, attentes et perceptions des familles haïtiennes et les valeurs, la philosophie, les programmes et les méthodes pédagogiques en honneur dans le

système d'enseignement québécois » (p. 120). Pour ce faire, il a effectué une analyse de la dynamique de la formation en Haïti et il a procédé à une analyse du discours de 50 parents d'origine haïtienne sur leurs attentes et leurs perceptions face à l'école québécoise. L'auteur remarque qu'au 20^e siècle, l'éducation scolaire en Haïti s'affirme comme un champ d'acquisition de visibilité et de prestige social qui ouvre les portes à de la bureaucratie de l'État. Elle ne prépare donc pas à la vie et se préoccupe peu d'être ouverte sur le monde du travail, ce qui est le contraire au Québec. Par son analyse, l'auteur met en lumière la nature des conflits et des contradictions entre les valeurs des personnes immigrantes d'origine haïtienne et les valeurs véhiculées par l'école québécoise. Il note que les parents d'origine haïtienne observent une incompréhension de la culture haïtienne par les professionnels de l'école qui entraîne des conséquences au niveau de la scolarisation de leurs enfants. Des parents déplorent le fait que certains élèves soient souvent dirigés vers des classes spéciales qui limitent leurs chances d'intégrer le secteur régulier d'enseignement. De plus, les participants nomment le manque d'information de l'école face à la culture haïtienne, ce qui entraîne, selon lui, une distorsion entre le vécu de l'enfant à l'école et au sein de sa famille. Par ailleurs, l'auteur note que c'est l'école haïtienne qui sert de référence aux parents d'origine haïtienne et motive leurs attentes face au système scolaire québécois. En effet, l'immigré d'origine haïtienne « apporte avec lui, imprégnant sa vision du monde et son comportement, une culture qui englobe un type de formation, des moyens pour expliquer la réalité et agir sur elle, un système idéologique avec ses principes d'explication des valeurs » (Pierre-Jacques, 1986, p. 125). Ainsi, d'une part, l'école haïtienne accorde de l'importance à l'encadrement sévère et à la discipline et, d'autre part, l'école québécoise valorise l'autodiscipline et la non-directivité (Pierre-Jacques, 1986).

La même source nous apprend également que les intervenants scolaires éprouvent de la difficulté à comprendre le caractère extensif de la famille de la culture haïtienne. L'autorité familiale est souvent partagée par plusieurs membres de la famille élargie,

dont les oncles, les tantes, les cousins, voire même les voisins. Ce qui ne correspond pas à la conception qu'ont les intervenants scolaire de la cellule familiale et peut entraîner des malentendus. De plus, bien que parfois démunis d'un point de vue matériel, les parents immigrants viennent avec un certain « bagage », c'est-à-dire leur vision du monde, des moyens pour expliquer la réalité et agir sur elle, un système idéologique et aussi des valeurs. De ce fait, selon Pierre-Jacques (1986), pour une grande majorité de ces parents, l'enfant doit avoir un comportement exemplaire et se comporter de façon à ne pas « faire honte » à ses parents. C'est ainsi que des parents expliquent qu'ils recourent parfois à la correction physique. Pourtant, au Québec, la correction physique est moins tolérée qu'en Haïti. Les parents d'origine haïtienne ne la perçoivent pas toujours comme de la maltraitance, mais une façon de corriger l'enfant et de le ramener sur le droit chemin (Pierre-Jacques, 1986). Est-ce également pour cette raison que le rapport sur le profilage racial (CDPDJ, 2011) faisait mention d'une surreprésentation des enfants d'origine haïtienne dans les signalements effectués auprès du Directeur de la protection de la jeunesse ? Nous avons vu que ces signalements proviennent en grande majorité des institutions scolaires et des professionnels de la santé qui semblent procéder plus rapidement à un signalement lorsqu'il s'agit de jeunes Noirs par rapport aux autres jeunes.

Donc, nous retenons qu'il existe des malentendus entre les parents d'origine haïtienne et les différents acteurs du milieu scolaire. Ces malentendus peuvent concerner les différences au niveau des valeurs, la culture, voire même les rôles de chacun des acteurs.

1.2 Question de recherche et pertinence du sujet

1.2.1 Réflexion et questionnement issus de la recension des écrits

À l'issue de l'état de la question, différentes interrogations sont suscitées par la lecture des sources consultées. Tel que nous l'a montré la littérature, les rapports familles immigrantes-école ont été étudiés par plusieurs auteurs. Nous avons vu que les conditions de vie des parents peuvent influencer leur degré d'implication, par exemple les difficultés liées à l'immigration ou les conditions de vie socio-économiques. De plus, certains parents peuvent avoir vécu des expériences négatives avec l'école qui influencent leur degré de collaboration, comme par exemple avoir fait l'objet d'un signalement auprès de la Protection de la jeunesse. Aussi, les repères et les balises existant au Québec peuvent être en décalage par rapport au bagage de parents provenant d'un autre pays avec des lois, règlements et repères culturels différents.

Ainsi, la question des décalages existant entre les valeurs du pays d'origine et celles du pays d'accueil est soulevée dans la plupart des sources consultées. La perception, et le sens que les parents d'origine haïtienne accordent à l'école ne correspondent pas toujours à ce qu'ils observent au Québec. C'est pourquoi il serait pertinent de connaître davantage leurs attentes face à l'école québécoise et la perception qu'ils ont de l'école en Haïti, ce qui nous permettra de comprendre les aspects qu'ils ont retenus et les rapports qu'ils entretiennent avec les institutions scolaires au Québec.

Les rapports familles immigrantes-école comportent différents enjeux que nous venons de présenter. Fortin et Mercier (1994) nous apprennent que les caractéristiques des parents, comme par exemple le statut socio-économique, peuvent influencer sur leur degré de participation à l'école. De plus, tel que nous venons de le voir, le malentendu entre le milieu scolaire et les parents immigrants est également lié

à la perception de chacune des parties sur la réussite scolaire, sociale et professionnelle des enfants. Que représente la réussite scolaire et sociale pour les parents d'origine haïtienne ? Par ailleurs, si les parents immigrants misent beaucoup sur l'école comme moyen d'échapper aux conditions de vie précaires qu'ils vivent, il serait intéressant de se pencher davantage sur ce que représente l'école pour eux. Ainsi, nous constatons que les tensions entre l'école et les parents sont liées à la dimension interculturelle, mais aussi à des aspects socio-économiques. Existe-t-il d'autres facteurs permettant d'expliquer ces tensions ?

Hohl (1996) mentionne que le manque de participation des parents à l'école est perçu par les enseignants comme une démission des parents face à la réussite de leurs enfants. Selon elle, ce serait dû à une différence des représentations de chacun face au rôle de l'autre. De quelle façon les parents mobilisent-ils ces représentations dans leurs rapports avec l'école ? Toujours selon Hohl (1996), plusieurs facteurs influenceraient l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants, dont la relation asymétrique qui existerait entre les parents immigrants et les enseignants ou la direction, l'impression que les parents ont d'être surveillés par les professionnels scolaires ou encore la crainte de faire l'objet d'un signalement à la Protection de la jeunesse. Ces craintes sont-elles basées sur les expériences vécues avec l'école ?

Cette recherche tente de répondre aux questionnements mentionnés ci haut.

1.2.2 Pertinence sociale et scientifique de la recherche

La recension des écrits nous permet de constater que peu d'études ont été effectuées sur les rapports entre les parents immigrants d'origine haïtienne et l'école québécoise. De plus, notre expérience de travail avec les intervenants du territoire de Montréal-Nord nous a permis d'identifier un besoin criant de comprendre les difficultés de

collaboration avec les parents issus de l'immigration : nous avons observé que les professionnels scolaires se plaignent régulièrement du manque de participation ou d'intérêt des parents d'origine haïtienne dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Donc cette recherche a sa raison d'être, dans le sens qu'elle est pertinente tant pour les parents que pour l'école, sans oublier les autres professionnels qui travaillent auprès des parents.

En ce qui concerne sa pertinence sociale, cette recherche sera bénéfique à la population d'origine haïtienne. En effet, en présentant clairement les aspects qui sont au cœur des malaises entre les familles d'origine haïtienne et l'école québécoise, cette recherche contribuera à sensibiliser davantage toute personne qui la lira, permettant ainsi une meilleure compréhension de la perception qu'ont les parents d'origine haïtienne de l'école québécoise. De plus, cela contribuera à offrir à la population d'origine haïtienne des services adéquats et adaptés. Un autre aspect intéressant de cette recherche est qu'elle permet d'accorder la parole aux parents seulement, contrairement à plusieurs recherches qui sont effectuées aussi auprès des professionnels scolaires. En effet, les parents ont peu de place pour s'exprimer sur certains sujets au sein des établissements scolaires.

Cet aspect démontre la pertinence de la présente recherche par rapport à la littérature consultée, puisque nous nous attardons sur la perception qu'ont les parents du milieu scolaire en Haïti dans le but de mieux comprendre leur fonctionnement actuel avec les intervenants scolaires au Québec.

Dans le champ du travail social, cette recherche permettra de mieux comprendre la clientèle immigrante, particulièrement les parents d'origine haïtienne. Les intervenants sociaux œuvrant dans les milieux scolaires sont souvent confrontés à des situations complexes en lien avec les familles immigrantes et l'école. Ainsi, cette recherche sera bénéfique pour ces intervenants en leur apportant davantage

d'informations pertinentes pour faciliter leur travail auprès des familles, ce qui implique aussi un rôle de médiation.

En effet, c'est important que les intervenants continuent de s'informer, de renouveler leurs connaissances, ce qui leur permettra d'améliorer leur sensibilité face aux familles immigrantes. Cette sensibilité réfère au fait d'être plus à l'affût des situations qui pourraient causer des incompréhensions, avoir des informations pertinentes qui pourraient permettre de mieux comprendre l'attitude des parents face aux différents acteurs du milieu scolaire. Finalement, notre expérience professionnelle nous a permis de constater que c'est à travers l'école que certaines familles ont accès aux différents services de santé et services sociaux offerts par les centres de santé et de services sociaux (CSSS) et par certains organismes communautaires. De ce fait, une bonne connaissance de la population d'origine haïtienne leur facilitera l'accès aux différents services offerts au sein des milieux scolaires.

Au niveau scientifique, bien que la question des rapports famille-école ait été étudiée par plusieurs auteurs, ce domaine nécessite d'être exploré davantage. De plus, tel que mentionné précédemment, il existe très peu d'études sur les rapports des familles d'origine haïtienne et l'école québécoise, malgré l'augmentation du taux d'immigration des personnes provenant d'Haïti. Dans ce contexte, il nous semble pertinent de nous pencher sur les rapports des familles d'origine haïtienne et l'école puisque, comme nous l'avons vu plus haut, l'école est un lieu de socialisation et d'intégration pour les enfants. La recherche représente une façon de maintenir l'information à jour concernant les familles d'origine haïtienne.

1.2.3 Questions, hypothèses et objectifs de recherche

Tel que mentionné précédemment, cette recherche s'intéresse aux rapports entre les parents d'origine haïtienne et l'école. À ce stade, nous nous questionnons sur la

perception qu'ont ces parents de l'école au Québec. Comment comprendre et expliquer les incompréhensions qui existent entre eux ? D'autres sous-questions en découlent, comme par exemple : de quelle façon les parents d'origine haïtienne définissent-ils le rôle de l'école ? Quelles sont leurs attentes face à l'école ? Comment conçoivent-ils leur implication dans la scolarisation de leurs enfants ?

Ces questionnements nous amènent à élaborer des hypothèses qui émanent de nos lectures et de notre expérience de travail sur le terrain. Une de nos hypothèses stipule que les expériences passées vécues par les parents, à l'école, ont une influence sur leur rapport à l'école. Ces expériences pourraient avoir amené les parents à ne pas se sentir compris ni écoutés par les professionnels scolaires. De plus, nous croyons qu'une partie des représentations qu'ont les parents face aux institutions scolaires provient des informations qui sont véhiculées dans leur entourage, ce qui amplifie davantage les sources d'incompréhension. Finalement, nous croyons que les tensions familles immigrantes-école affectent non seulement les rapports des parents à l'école, mais aussi à d'autres institutions, voire même avec les travailleurs sociaux.

Partant des questionnements identifiés, l'objectif général de la recherche est de comprendre les situations d'incompréhension existant entre les parents d'origine haïtienne issus de l'immigration et l'école québécoise. Il se décline en trois objectifs spécifiques qui sont :

- Identifier et décrire la signification que les parents accordent à la scolarisation de leurs enfants.
- Décrire la signification que les parents donnent à leurs expériences avec l'école au Québec.
- Identifier et décrire les aspects qui sont à l'origine des malentendus entre l'école et les familles, du point de vue des parents.

Ces aspects nous permettent de conclure la problématique. Nous avons pu mettre en contexte la présente recherche à l'aide de la recension des écrits. Les objectifs ainsi que sa pertinence ont été également présentés. Nous allons maintenant décrire le cadre théorique dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie, il sera question de décrire les écoles de pensée, les paradigmes et les différentes théories et repères conceptuels qui orientent notre recherche. L'élaboration du cadre théorique est pertinente, car il « ...oriente les décisions concernant la nature des données, à recueillir ainsi qu'à l'analyse et l'interprétation qui peuvent en être faites » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 84). Il s'agit donc d'une étape nécessaire et pour ce faire, nous présentons le cadre conceptuel, en y incluant le paradigme compréhensif auquel nous avons recours. Ainsi nous verrons que trois concepts ont été retenus dans le cadre de cette recherche dont les représentations sociales, l'interculturalité et le style parental.

2.1 Cadre conceptuel

2.1.1 Les représentations sociales

La présente recherche recourt au cadre théorique des représentations sociales (RS) et tente de comprendre l'origine des incompréhensions entre l'école et les parents. De plus, dans la littérature consultée, peu de recherches étudient les représentations sociales de parents d'origine haïtienne. Suite à la lecture des différentes sources consultées, il semble difficile de parvenir à un consensus sur la définition du concept de RS. Nous avons toutefois retenu quelques définitions qui nous ont semblé pertinentes. Nous présentons tout d'abord ce cadre théorique pour ensuite décrire sa pertinence.

Serge Moscovici est le premier à avoir introduit la notion de représentation sociale. Il considère que les RS ont pour rôle d'« assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (Moscovici, cité dans Bonardi et Roussiau, 2001, p. 17). Les représentations sociales se retrouvent donc, selon Moscovici, à l'intersection de l'individu et de la société et ont pour fonction la négociation des relations entre eux. Elles sont sociales, puisqu'elles contribuent « aux processus de formation des conduites et d'orientation des communications » (Moscovici 2004, p. 75).

Pour sa part, Denise Jodelet (1997) définit la RS comme étant « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 36). Cependant, au niveau individuel, une représentation sociale est une façon de voir et de comprendre un aspect de la réalité. Plus largement, une représentation sociale se caractérise par le fait qu'elle est socialement élaborée et partagée. Selon l'auteure, la RS a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et des communications. Elle contribue à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (Jodelet, 1997). La communication est également importante dans la définition des RS :

De la communication découle une (re)construction du réel en tant que manière d'interpréter notre environnement quotidien : les représentations « [...] nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et de la défendre. (Jodelet, 1989, citée dans Bonardi et Roussiau, 2001, p. 18)

Pour Abric (1996), une représentation sociale est un « ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet » (Abric 1996, cité dans Bonardi et Roussiau, 2001, p. 15).

Ainsi, la notion de RS représente un concept central dans le cadre de cette recherche. En effet, il s'agit d'une notion qui nous permettra de recueillir une panoplie d'informations dans une démarche compréhensive et peut être de démystifier quelques attitudes de parents issus de l'immigration face au milieu scolaire. Suite aux définitions de ce concept présentées ci haut, nous pouvons affirmer que les représentations sociales sont liées au contexte culturel dans lesquelles elles prennent place et que les conflits interculturels peuvent être liées à des représentations sociales différentes sur un même objet, comme par exemple l'éducation des enfants, la scolarisation, etc. De plus, nous avons vu que les parents d'origine haïtienne, tout comme les immigrants en général, quittent leur pays d'origine en emportant avec eux un certain bagage, par exemple leur vision du monde et leurs façons de faire, des moyens pour expliquer la réalité et agir sur elle, un système idéologique et aussi des valeurs. Le concept de RS nous permet de disposer d'un cadre d'analyse pour comprendre et expliquer la vision qu'ont ces parents face à l'école québécoise. En effet, il est possible de retrouver des informations au niveau des attitudes, des croyances et des connaissances qu'ont les parents immigrants face à l'école. Nous avons également vu que certains acteurs du milieu scolaire avaient tendance à expliquer les difficultés de communication ou les difficultés vécues par les enfants par l'origine culturelle des familles. Ce qui a pour conséquence de mettre en place des dynamiques de discrimination. La notion de RS permet d'apporter un point de vue différent pour comprendre l'attitude adoptée par les parents face au milieu scolaire.

De plus, tel que rapporté par Moscovici (2004), les RS se trouvent à l'intersection de l'individu et de la société et contribuent à la formation des conduites et à l'orientation des communications. Dans le premier chapitre, nous avons pu voir qu'il existe des situations d'incompréhension entre les familles et le milieu scolaire. L'étude des situations d'incompréhension implique l'analyse des rapports des familles immigrantes d'origine haïtienne et l'école. Selon Moscovici, la RS apparaît comme le

produit de l'action et de la communication humaine. Elle pourrait permettre de comprendre les conduites qu'adoptent les parents face aux institutions scolaires.

Le choix du cadre théorique des RS nous conduit à adopter un paradigme compréhensif qui postule « ...la radicale hétérogénéité entre les faits des sciences naturelles et physiques et les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (homme, groupes, institutions), parties prenantes d'une situation interhumaine » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 13). En ce sens, le paradigme compréhensif permet de cerner le sens que les personnes accordent à leurs expériences dans leurs interactions sociales. C'est ainsi que Lefrançois (1992) annonce qu'il s'agit « ...d'une démarche consistant à analyser de l'intérieur les phénomènes pour en saisir le sens dans leur effectuation même » (p. 55), ce qui correspond au but de cette recherche qui tente de comprendre la signification que les participants accordent à leurs expériences avec l'école québécoise. Notre recherche vise également à analyser le phénomène au regard du contexte dans lequel les situations se développent. Il ne s'agit pas seulement d'identifier l'origine du problème, mais aussi de « ...mettre en évidence les mécanismes grâce auxquels il se produit » (Lefrançois, 1992, p. 48-49).

Finalement, cette recherche recourt à deux autres concepts, ceux d'interculturalité et des styles parentaux. Le concept d'interculturalité s'inscrit en complémentarité à celui de RS à cause des enjeux que nous abordons dans le point suivant et aussi du fait que les RS proviennent des communications entre les personnes.

2.1.2 Les enjeux de l'interculturalité

Puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, notre recherche s'intéresse à la compréhension des malaises des parents d'origine haïtienne issus de l'immigration

face à l'école québécoise, la rencontre entre deux cultures différentes, incluant les défis et les enjeux qui peuvent en découler seront abordés.

- Les conflits interculturels

L'interculturalité fait d'abord référence aux interactions entre des personnes ou des groupes de culture différente. De ce fait, l'interculturalité, en tant que phénomène, comprend une rencontre entre deux ou plusieurs cultures, ce qui implique souvent des perceptions différentes.

Cette rencontre amène différents enjeux, d'où la pertinence de définir ce que l'on entend par communication interculturelle. Selon Ting-Toomey (cité dans Marandon, 2003), la définition d'une communication interculturelle implique les éléments suivants : deux personnes (ou deux groupes), de cultures différentes, en interaction, négociant un signifié commun. Le dernier élément de cette définition souligne l'importance non seulement d'essayer de communiquer mais aussi de se comprendre, ce qui est difficile et complexe. La communication interculturelle implique également d'aborder la notion de valeurs qui sont un filtre au travers duquel les attitudes des autres sont perçues analysées.

Selon Marandon (2003), les contacts entre les personnes, tôt ou tard, donnent toujours lieu à des conflits. Dans le cas de relations interculturelles, les risques de désaccord sont encore plus grands en raison de possibles malentendus interculturels. Les différences culturelles (écarts possibles au niveau des valeurs, des représentations, des croyances) peuvent en effet être à l'origine de malentendus et de conflits. Le conflit, dans le contexte des rencontres interculturelles, est lié, selon Ting-Toomey, à « l'incompatibilité perçue ou réelle des valeurs, attentes, processus ou conséquences de la rencontre entre deux ou plusieurs personnes de cultures différentes à propos de questions importantes et/ou relationnelles » (1994, cité dans Marandon, 2003, p. 271). Cette analyse est pertinente pour notre recherche qui s'intéresse plus spécifiquement

aux attentes que les parents d'origine haïtienne ont face à l'école, ce qui peut être rapporté aux valeurs auxquelles ils accordent de l'importance.

- Les obstacles à la communication interculturelle

La création d'une relation de confiance passe avant tout par une bonne communication (Ressource pour l'égalité des chances et l'intégration, 2009). Selon cette source, la communication interculturelle comporte plusieurs obstacles, dont l'ethnocentrisme, l'exotisme, la catégorisation, le stéréotype et les préjugés qui seront définis plus loin dans ce chapitre. De plus, on y mentionne l'importance de prendre conscience de ces mécanismes et de les dépasser par des compétences de communication interculturelle, dont la décentration. Cette dernière fait référence à la capacité de prendre une distance par rapport à son cadre de référence et de pouvoir entrer dans le système de l'autre. Un des objectifs de notre recherche est de favoriser une meilleure compréhension du point de vue des parents d'origine haïtienne face à l'école, ce qui permettra de favoriser la communication entre l'école et ces familles. D'où l'importance de nous attarder sur les mécanismes pouvant nuire à cette communication interculturelle.

Bourque, citée dans Legault et Rachédi (2008), organise ces obstacles selon trois catégories, que nous allons développer.

- La neutralisation de la différence

En premier lieu, il y a les mécanismes d'exclusion visant la neutralisation de la différence. On y retrouve tout d'abord les stéréotypes. Il s'agit d'un ensemble de traits qui peuvent concerner les aspects physique, psychologique ou comportemental censés caractériser un groupe ou un ensemble de personnes. Le stéréotype repose sur une idée toute faite, un cliché, des paroles caractérisées par la répétition automatique d'un modèle antérieur dépourvu d'originalité et d'adaptation à la situation présente.

Ce qui implique que l'utilisation des stéréotypes renforce une idée déjà établie et intègre de nouveaux renseignements sans effort de réflexion. Les stéréotypes sont des représentations mentales qui sont souvent le fruit d'une simplification excessive qui exclut les différences individuelles. Ils peuvent avoir comme conséquence une façon préétablie d'agir face à une personne uniquement en fonction de son appartenance à un groupe ou à une classe. Ils produisent aussi une généralisation et font ignorer les variations individuelles de chaque personne. De ce fait, ils modifient l'identité de l'autre en la réduisant.

Un autre mécanisme d'exclusion visant la neutralisation de la différence est l'ethnocentrisme. Ce mécanisme implique d'ignorer la différence en l'intégrant spontanément dans son code d'interprétation habituel. Les membres d'un groupe sont donc portés à juger ceux d'un autre groupe culturel en se basant sur leur propre modèle de référence. Sumner (2008) définit l'ethnocentrisme comme « un point de vue selon lequel un groupe auquel on appartient est le centre du monde et l'étalon auquel on se réfère pour juger tous les autres » (Sumner, cité dans Bourque, 2008, p. 72). Le fait de valoriser son propre groupe oriente la connaissance de l'autre et, par la même occasion, la relation avec lui, ce qui a pour conséquence de réduire les façons d'expliquer les comportements des gens. L'ethnocentrisme peut aussi avoir des conséquences positives, comme par exemple d'assurer une fonction positive de préservation de son existence. Ainsi, il permet de répondre à un besoin de protéger son propre groupe d'appartenance.

– Dévalorisation de la différence

En deuxième lieu, on retrouve les mécanismes d'exclusion visant la dévalorisation de la différence. Dans ce contexte, la différence est abordée de façon négative, elle est dévalorisée par l'entremise du préjugé, de la xénophobie et du harcèlement. Le préjugé est défini comme une opinion adoptée sans examen et souvent imposée par le

milieu ou l'éducation. C'est une opinion préconçue sur une personne sans même la connaître : juger avant. Le préjugé se caractérise par le fait qu'il modèle l'expérience de l'individu en le préparant à une réaction particulière. Il est davantage une attitude qu'un comportement. Règle générale, les personnes qui entretiennent des préjugés tentent d'éviter les contacts avec l'objet de ces préjugés, de leurs peurs, auto-confirmant ainsi leurs croyances. De plus Bourque décrit deux types de préjugés. D'une part, les préjugés négatifs conduisant à des comportements défensifs et à l'évitement de certains contacts ou mener à des affrontements directs et, d'autre part, les préjugés positifs pouvant se traduire par une augmentation de la fréquence des contacts.

Ainsi en nous référant à Bourque (2008), si les stéréotypes sont des images simplifiées par des généralisations, des clichés qui camouflent les particularités à l'intérieur d'un groupe, les préjugés servent à juger une situation ou une personne, une opinion préconçue, ce qui permet de se sécuriser. Par ailleurs, nous comprenons que les préjugés représentent des attitudes et les stéréotypes, des croyances. Ce qui permet de dire que le stéréotype engendre des préjugés, vu qu'il sert de référence pour donner lieu à des préjugés.

La xénophobie est un autre mécanisme d'exclusion décrit par Bourque et visant la dévalorisation de la différence. Elle fait référence à une crainte, une aversion et même une haine de celui qui est perçu comme étranger, car il est considéré comme menaçant une harmonie locale. En outre, la collectivité à laquelle appartient la personne, incluant ses coutumes, valeurs et lois, sert de référence pour déterminer ce qui est bon et vrai. Ce qui implique également de préserver ces valeurs et coutumes et de célébrer « l'excellence de son propre groupe ». Par conséquent, la xénophobie a pour conséquence d'accuser les autres groupes d'être mauvais, dangereux et, d'une certaine façon, inférieurs. Par ailleurs, toujours selon Bourque (cité dans Legault et Rachédi, 2008), la xénophobie permet la domination, tout en assurant au groupe

dominant un certain nombre de privilèges. Selon lui, le harcèlement représente aussi un autre mécanisme d'exclusion qui se manifeste de façon concrète par des comportements ou des paroles. Il s'agit encore une fois d'un comportement suscité par la différence qui est méprisée à travers des paroles ou des comportements dirigés contre une personne.

– Exploitation de la différence

En troisième lieu viennent les mécanismes d'exclusion visant l'exploitation de la différence. La discrimination fait partie de cette catégorie, elle représente l'exclusion d'individus ou de groupes d'individus d'une participation sociale entière en raison de leur origine culturelle ou de leur religion. D'ailleurs, la Charte des droits et libertés de la personne (Commission des droits de la personne et de la jeunesse, 1995) fait état de 14 critères de discrimination : la race, la couleur, l'origine ethnique et nationale, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge, la religion, les convictions politiques, la langue, la condition sociale et le handicap. De ce fait, Bourque considère que la discrimination est nourrie par des préjugés et des représentations que les personnes utilisent pour maximiser leurs avantages. Les minorités ethniques sont discriminées pour différentes raisons : le fait d'être né à l'étranger, la différence physique, la différence d'accent et aussi l'utilisation d'une autre langue. De plus, selon l'auteure, elle crée des barrières qui empêchent les membres de groupes culturels de participer pleinement aux activités des organisations, ce qui les confine dans des rôles de statut inférieur.

Par ailleurs, le racisme est également une forme de discrimination associée au critère de la race. Il fait référence à « la valorisation généralisée et définitive de différences réelles ou imaginaires au profit de l'accusateur et au détriment de la victime afin de justifier ses privilèges ou son agression » (Bourque, cité dans Legault et Rachédi, 2008, p. 86). Par la même occasion, le racisme servirait à consolider l'identité de

ceux qui le pratiquent et à justifier leurs activités de domination. L'auteure distingue trois conséquences au racisme, dont la ségrégation, la discrimination et l'extermination de tous les représentants de la catégorie visée.

Nous retenons donc que l'interculturalité implique la rencontre entre des personnes ou des groupes de cultures différentes. Les valeurs ont un rôle crucial, car elles servent de filtre pour comprendre les attitudes des autres. Les relations interculturelles comportent plusieurs enjeux, entre autres les conflits culturels. Une des façons de gérer ces conflits est de créer une relation de confiance, mais il importe avant toute chose de se pencher sur ce qui peut nuire à cette confiance. Notre recherche servira donc à comprendre les situations qui créent des malaises et des incompréhensions entre les parents d'origine haïtienne et l'école. Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, les personnes immigrantes arrivent avec un « bagage culturel » auquel elles tiennent et sur lequel elles s'appuient dans l'éducation des enfants. De plus, nous avons vu au cours du premier chapitre que le rôle de parent est perçu différemment par les parents et les acteurs du milieu scolaire (Beski, 2000), sans oublier le fait que l'immigration complexifie l'exercice des fonctions parentales. En effet, le vécu du parent immigrant et les conditions d'intégration entrent en jeu (Bérubé, 2004). Nous pouvons donc dire qu'il existe différentes façons d'éduquer les enfants, ce qui nous amène à parler de la notion de style parental, abordée au point suivant.

2.1.3 Les styles parentaux

Dans la littérature, on retrouve différentes façons de désigner les comportements parentaux à l'égard des enfants : pratiques éducatives, modèles éducatifs, styles parentaux, etc. Nous avons retenu celui des styles parentaux, qui nous semble correspondre à l'objet de cette recherche. En effet, notre expérience professionnelle nous permet de comprendre que les professionnels du milieu scolaire et les parents

ont des visions contradictoires sur la relation parent/enfant, voire même du rôle des parents auprès de leurs enfants. De plus, même si les enseignants ne sont pas les parents des élèves, leurs repères éducatifs vis-à-vis des enfants reposent en partie sur leurs représentations de ce qu'est un « bon parent ». De ce fait, le concept de style parental peut être élargi aux aspects qui touchent l'interaction adulte/enfant, de manière générale. Précisons tout de même que nous considérons que les différences au niveau du style parental ne sont pas seulement associées aux différences culturelles. Toutefois, cette différence culturelle pourrait emmener des visions différentes au niveau de la perception des styles parentaux. Ce qui est en lien avec les aspects décrits dans le deuxième chapitre en ce qui concerne la rencontre interculturelle. En effet, nous avons vu que les écarts possibles entre les croyances, les valeurs et les représentations peuvent donner lieu à des malentendus (Marandon, 2003). D'où la pertinence de recourir à la notion de style parental qui pourrait représenter un des sujets à l'origine des malentendus entre le milieu scolaire et les parents d'origine immigrante. Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc (1999) présentent les définitions du style parental de divers auteurs :

Grolnick et Ryan (1989) définissent le style parental comme étant un support à l'autonomie, une sorte d'engagement parental et de structure d'éducation. Darling et Steinberg (1993) précisent que les styles d'éducation des parents sont des constellations d'attitudes et d'expressions non verbales qui définissent la relation entre parents et enfants, au gré des différentes situations. (Potvin *et al.*, 1999, p. 442)

Baumrind (citée dans Claes, 2004) a élaboré une typologie des styles parentaux autour de deux dimensions. La première concerne les réponses parentales « *responsiveness* » et fait appel à la capacité des parents à écouter et à capter les besoins de l'enfant, mais aussi à l'aptitude d'y répondre adéquatement. La deuxième fait référence aux demandes parentales « *demandingness* ». Cette dimension comprend les attentes et les aspirations parentales ainsi que les consignes et les exigences. Ces deux dimensions sont considérées comme indépendantes l'une de

l'autre. Par la suite, l'auteure a créé quatre modèles généraux à partir de ces deux dimensions.

- Le style exigeant/chaoureux

Ce style définit les parents qui ont des demandes élevées face aux enfants, mais qui répondent à leurs besoins tout en étant chaleureux mais fermes. Ils ont des projets et des exigences réalistes à l'égard de leurs enfants, valorisant la responsabilité et la prise en charge tout en assumant la responsabilité ultime des décisions. Ces parents prennent toutefois le temps de faire comprendre aux enfants la raisons de leurs décisions et ils font également preuve de proximité affective.

- Le style autoritaire

Ce style caractérise les parents qui préconisent l'obéissance et le respect des règles familiales mais qui n'accordent que peu de place aux considérations affectives. Selon ces parents, les enfants doivent se soumettre aux règles et ils mettent en place des mesures disciplinaires en cas de transgression des règles. Avec ce style parental, les échanges verbaux sont rares puisque ces parents considèrent que l'enfant doit se conformer aux exigences parentales sans les discuter.

- Le style permissif ou indulgent

Ce style décrit les parents tolérants qui valorisent les dimensions émotionnelles de proximité et d'accord. Ces parents exercent un minimum de discipline et accordent à leurs enfants une grande liberté dans leurs actions. Pour eux, le contrôle limite le développement. Ils perçoivent leur rôle en termes de présence affective à laquelle l'enfant peut faire appel selon ses propres demandes.

- Le style indifférent ou négligent

Ce style se caractérise par l'absence des deux dimensions : les demandes et les réponses. Il s'agit de parents qui, pour des raisons diverses, ont « abandonné » leurs fonctions parentales, étant peu concernés par ce qui se passe dans la vie de leurs enfants et n'imposant pas d'exigences.

Bref, la notion de style parental fait référence aux attitudes des parents face à leurs enfants. En outre, elle comporte différentes méthodes auxquelles les parents ont recours dans l'éducation de leurs enfants. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons vu, dans le premier chapitre, que certains comportements parentaux sont interprétés par le milieu scolaire en lien avec l'origine culturelle, ce qui peut amener des incompréhensions.

Finalement, nous avons décrit les enjeux importants de l'immigration pour les parents immigrants. Par exemple, Bérubé (2004) mentionne que les personnes immigrantes font régulièrement face à des difficultés d'intégration professionnelle en lien avec la non-maîtrise de la langue, la non-reconnaissance de la qualification requise ou encore le manque de réseautage. Ces difficultés affectent leur disponibilité pour leurs enfants, ce qui est souvent perçu par les professionnels scolaires comme un manque d'intérêt pour l'éducation de leurs enfants (Hohl, 1996). Certes, les personnes d'une même société et d'une même culture partagent des représentations similaires sur l'éducation (Lautrey, 1980), toutefois, nous ne pouvons affirmer que tel type de style parental correspond à une culture en particulier. Par contre, nous pouvons témoigner qu'il n'existe pas d'équivalence entre style parental et culture.

En conclusion, nous retenons trois concepts centraux pour cette recherche. D'abord, celui des représentations sociales, qui correspond à des connaissances socialement élaborées qui ont pour fonction la négociation des relations entre l'individu et la société. Les représentations sociales qui renferment des attitudes et croyances sur un

objet donné. Et, le concept d'interculturalité qui réfère à la rencontre entre deux cultures différentes, impliquant ainsi des conflits interculturels. Le troisième concept, celui des styles parentaux, inclut quatre types de style différents.

C'est ce qui clôt le chapitre du cadre théorique, qui a permis de présenter les bases théoriques de la recherche et d'orienter le modèle d'analyse. Nous avons vu, entre autres, les fondements théoriques de cette recherche ainsi que les différents concepts. Le prochain chapitre, celui de la méthodologie, permettra d'expliquer et de justifier les méthodes et les instruments utilisés. Il s'agit aussi de présenter le déroulement de la collecte des données et le cadre d'analyse.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons les différentes étapes de la recherche et les éléments qui la composent, soit la stratégie générale, la population à l'étude, les caractéristiques de l'échantillon, la méthode de collecte des données ainsi que l'analyse des données. En dernier lieu, les limites et les considérations éthiques de la recherche sont abordées.

3.1 La stratégie générale de la recherche

La stratégie de recherche « décrit la démarche générale d'une recherche d'après ses finalités, ses objectifs et le dispositif qu'elle emploie » (Lefrançois, 1992, p. 30). Il s'agit de présenter une vue d'ensemble du projet de recherche et du cheminement méthodologique. Tel que mentionné dans le cadre théorique, cette recherche qualitative, inspirée à la fois du paradigme compréhensif et du paradigme explicatif, permet une compréhension élargie de la situation et donne au chercheur la possibilité d'explorer les expériences personnelles des participants ainsi que le sens qu'il leur accorde : « Un des objectifs privilégiés de la recherche qualitative est donc le sens que revêtent l'action de la société dans la vie et les comportements des individus ainsi que le sens de l'action individuelle quand elle se traduit en action collective » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 89). Ceci correspond au but de la recherche, qui est de décrire et de comprendre les situations d'incompréhension qui existent entre les parents d'origine haïtienne face à l'école québécoise.

Plus spécifiquement, le rôle de cette recherche, de type exploratoire, est de « clarifier une problématique de recherche, à dégager une structure conceptuelle suffisamment large pour que puisse être envisagé un début d'élaboration théorique, et à fournir les repères méthodologiques pour systématiser le champ de connaissance étudié » (Lefrançois, 1992, p. 44). En outre, elle permet d'examiner un problème sous différents angles dans le but de mieux le comprendre. De plus, elle est pertinente dans le cadre de cette recherche, car elle permet la compréhension d'un phénomène sur lequel il existe peu d'informations. Enfin, ce type de recherche permet d'apporter des pistes de réflexion face à un problème donné. Ce qui est but de notre recherche, soit de mieux comprendre les rapports des parents d'origine haïtienne avec l'école québécoise.

3.2 La population à l'étude et sélection de l'échantillon

Dans le cadre d'une démarche qualitative ne prétendant pas à la représentativité, il s'agit de réaliser une analyse approfondie d'un petit nombre de cas de figure. Afin de délimiter clairement la population à l'étude, nous avons retenu quatre critères de sélection.

1) Être d'origine haïtienne

Cette recherche concerne spécifiquement la population d'origine haïtienne vivant à Montréal-Nord, puisque la revue de littérature nous a permis de constater que peu d'études récentes ont été effectuées sur les rapports des familles d'origine haïtienne avec l'école.

2) Habiter le quartier Montréal-Nord ou avoir un enfant qui fréquente une école à Montréal-Nord

Notre territoire de recherche était délimité par le quartier de Montréal-Nord, puisque, comme nous l'avons vu au chapitre I, il existe une forte proportion de personnes immigrantes d'origine haïtienne sur ce territoire. Mais signalons que certains participants habitaient à l'extérieur de ce territoire, mais leurs enfants fréquentaient une école de ce quartier.

3) Avoir immigré au Canada depuis trois ans et plus

Tel que mentionné précédemment, un des objectifs de la recherche est de comprendre les situations d'incompréhension qui existent entre les parents d'origine haïtienne et l'école québécoise. À cette fin, nous nous intéressions aux parents ayant un vécu migratoire et résidant au Québec depuis deux ans, pour avoir des éléments de comparaison avec leurs expériences en milieu scolaire québécois. De plus, cette façon de faire nous a aussi permis d'obtenir suffisamment d'éléments sur leurs expériences avec les écoles au Québec. Il s'agit de parents qui ont immigré au Canada depuis trois ans et plus et qui ont un ou des enfants qui fréquentent une école primaire à Montréal-Nord.

4) Avoir un ou des enfants qui fréquentent l'école primaire

Notre recherche s'adressait aux seuls parents dont les enfants fréquentent une école primaire, ce qui est en lien avec notre expérience de travail dans ce milieu. De plus, cela nous permettait d'obtenir des éléments précis avec notre question de départ. En effet, les enfants devraient avoir étudié au moins deux ans au Québec, afin d'avoir un minimum d'expérience avec l'école québécoise et pour faciliter la discussion.

Mentionnons par ailleurs, que l'âge et le sexe ne représentaient pas un critère de sélection.

Les participants ont été principalement recrutés à l'Institut Pacifique, un organisme communautaire offrant des services aux enfants âgés entre 5 et 12 ans et à leur famille :

L'Institut Pacifique est un organisme sans but lucratif voué au développement, à la mise en œuvre et à la promotion des savoir-faire en matière de résolution de conflits et de prévention des problèmes psychosociaux, pour bâtir des milieux de vie exempts de violence et soutenir l'épanouissement psychosocial des enfants, des jeunes et des adultes⁷.

Il nous a semblé pertinent d'y recruter les participants, puisqu'il s'agit d'un organisme, très reconnu sur le territoire de Montréal-Nord, qui travaille en partenariat avec les écoles. De par ses activités, qui s'adressent tant aux parents qu'aux enfants, l'organisme entretient de bons liens avec les membres de la communauté. De plus, il travaille à améliorer les rapports des familles avec les écoles de la communauté, ce qui fait qu'il représentait un milieu adéquat pour recruter les participants de cette recherche.

Pour le recrutement des participants, nous avons rencontré une intervenante, également coordonnatrice des services auprès des parents. Nous lui avons présenté et expliqué notre projet et les tâches qui seront demandées aux participants. Celle-ci nous a remis les coordonnées des parents qui, selon elle, seraient intéressés à participer à la recherche.

D'autres participantes ont aussi été recrutées par le bouche à oreille, suite aux autres entrevues et également par des intervenants du CLSC du territoire. Certaines personnes participantes ont été rencontrées à l'Institut Pacifique et d'autres à leur domicile. Nous avons écarté l'idée de les rencontrer à l'école de leurs enfants pour éviter les facteurs de désirabilité sociale. En outre, nous voulions éviter que les participants aient des propos correspondant, selon eux, à ce que les professionnels

⁷ <http://www.institutpacifique.com/a-propos/mission-et-objectif/>.

scolaires s'attendent d'eux, dans le but de leur permettre d'être à l'aise d'aborder librement leurs expériences positives et négatives avec l'école.

3.3 Les considérations éthiques

Tel que le mentionne Crête (1998), dans le cadre d'une recherche qualitative, il est utile de ne pas empiéter sur les droits des participants et de ne pas affecter leur bien-être. Pour ce faire, nous avons mis en place différents moyens tout au long du processus de recherche, pour nous assurer de respecter les considérations éthiques d'une recherche en sciences humaines.

D'abord, avant même d'entamer le processus de recherche, nous avons suivi deux cours de méthodologie de recherche offerts dans le cadre du programme de maîtrise en travail social. Ces cours nous ont permis de nous familiariser avec la particularité de la recherche en sciences humaines. Nous avons également complété la formation en ligne intitulée *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche*. Cette formation est offerte par le Groupe consultatif en éthique de la recherche (GER).

Avant les entrevues, les participantes ont signé un formulaire de consentement (Appendice A). Celui-ci mentionne, entre autres, que leur participation est volontaire et qu'aucune compensation financière ne sera offerte. Les personnes rencontrées ont également été informées du caractère confidentiel de leurs propos et de leurs informations personnelles. De ce fait, nous avons utilisé des noms fictifs pour désigner chacune des participantes. Le formulaire de consentement indiquait aussi les risques et les avantages de la participation à cette recherche ainsi que leurs droits et recours. Par ailleurs, ajoutons que cette recherche ne comportait aucun risque pour les participantes, en dehors du fait que lors des entrevues, elles auraient pu revivre certaines émotions en lien avec leurs expériences avec l'école. C'est pour cette raison

qu'elles ont été informées qu'elles avaient le droit de ne pas répondre à certaines questions. En contrepartie, la recherche comportait quelques avantages pour les personnes qui y ont participé : par exemple, leur contribution à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension du point de vue que les parents immigrants d'origine haïtienne peut avoir sur l'école québécoise.

De plus, il était important que les participantes fassent une différence entre le rôle d'intervenante et celui d'étudiante-chercheuse, dans l'optique d'éviter que leur discours soit influencé par notre rôle de travailleuse sociale ou par leur perception de ce que représente une travailleuse sociale. Nous nous sommes donc présentée en tant qu'étudiante-chercheuse.

Enfin, les participantes ont également été informées du fait que les entrevues seraient enregistrées. Les fichiers d'enregistrement et les informations personnelles des participantes ont été conservés en lieu sûr. Des noms fictifs ont aussi été utilisés lors de l'analyse des données.

3.4 Méthode et déroulement de la collecte des données

Au départ, la méthode de collecte des données envisagée était l'entrevue de groupe. Nous y trouvions comme avantage le fait de réunir les participants et d'avoir un certain support des autres parents, ce qui aurait pu favoriser la libre expression de leur point de vue : « entraînés par l'exemple des autres, les participants se montrent confiants et s'extériorisent davantage » (Boutin, 2007, p. 30). Le partage des expériences aurait pu raviver la mémoire des participants et faire ressortir encore davantage d'informations. De plus, cela aurait permis de rencontrer un plus grand nombre de parents. L'entrevue de groupe peut aussi être pertinente dans le sens qu'elle « ...peut constituer un outil efficace quand il s'agit de recueillir des données destinées à améliorer le fonctionnement d'un système, d'approfondir une question

particulière, ou encore une problématique partagée par un ensemble d'individus » (*idem*, p. 28). Il était donc prévu de former trois groupes homogènes de cinq participants. Toutefois, il a été difficile de recruter le nombre de participants nécessaire et de pouvoir les rencontrer au même moment pour les entrevues de groupe. Nous avons finalement opté pour l'entrevue individuelle. Ce type d'entrevue comporte également plusieurs avantages dans le cadre d'une recherche qualitative. Il permet d'aborder plus en profondeur les expériences des participants. Si une relation de confiance s'établit entre le chercheur et l'interviewé, ce dernier peut s'exprimer librement, sans avoir peur du jugement. Comme le mentionnent Poupart (1997), l'entrevue est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation [...] » (Poupart, 1997, p. 175). Le choix de cette méthode est donc cohérent avec le paradigme compréhensif mobilisé dans cette recherche.

Selon Poupart (1997), l'entretien de type qualitatif comporte plusieurs avantages. Premièrement, il permet une exploration en profondeur de la perspective des acteurs, ce qui amène une compréhension juste des conduites sociales. Deuxièmement, il « ouvrirait la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux » (Poupart, 1997, p. 174). Troisièmement, il représente un outil d'information susceptible d'éclairer des réalités sociales et de permettre un accès à l'expérience des acteurs. De ce fait, ce type de collecte des données est approprié dans le cadre de notre recherche de type exploratoire. En effet, il permet de retirer des entretiens « des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 170). Les entrevues étaient de type semi-dirigé, car elles n'étaient ni entièrement ouvertes, ni canalisées par un grand nombre de questions précises.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de

la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. (Savoie-Zajc, 2009, p. 340)

Par sa définition, l'entrevue semi-dirigée permet une certaine souplesse et laisse à la personne interviewée la place pour élaborer davantage ses propos. Ce type d'entrevue permet des discussions dans lesquelles les personnes interviewées ont une certaine latitude. Le chercheur et l'interviewé construisent donc conjointement une compréhension riche du phénomène étudié. Nous avons des questions-guides afin de permettre aux participants d'élaborer davantage sur leurs expériences, ce qui correspond au but de la recherche qui est d'analyser le sens que les participants donnent à leurs expériences avec l'école, c'est-à-dire, « ... leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leur repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. » (Van Campenhout et Quivy, 2011, p. 172). De plus, les questions n'ont pas été posées dans le même ordre, mais elles l'ont toutes été, ce qui a permis aux personnes interviewées de s'exprimer ouvertement et librement.

Une grille d'entrevue a été bâtie en fonction des objectifs de recherche. Il s'agit d'un outil pertinent qui a permis de structurer l'entrevue autour de thèmes et de sous-thèmes centraux de la recherche. La grille d'entrevue était divisée en deux parties. La première concernait l'expérience avec l'école en Haïti. Elle visait à aborder les pratiques scolaires dans ce pays, les rôles de l'école et des parents ainsi que l'enseignement. La deuxième partie s'intéressait aux expériences des participants avec l'école québécoise. On y retrouve, entre autres, les expériences positives et négatives avec l'école, les attentes des parents et celles qu'ils perçoivent de l'école, les différences avec l'école en Haïti, etc.

Les questions étaient des questions ouvertes, dans le but de permettre aux participants d'exprimer librement leurs opinions, leurs croyances et leurs sentiments face à l'objet de recherche, sans canevas de réponses préalablement établi.

Les participantes ont été rencontrées de façon individuelle, soit à leur domicile ou à L'Institut Pacifique. La durée des entrevues varie entre 45 et 90 minutes. Tous les répondants étaient des femmes et l'une d'entre elles ne parlait pas couramment le français, mais a été en mesure de répondre à nos questions. Les entrevues se sont déroulées en français et ont eu lieu entre mars 2013 et mai 2013. Les questions et les objectifs de recherche leur ont été préalablement expliqués avant de signer le formulaire de consentement.

Avec l'autorisation des participantes, les entrevues ont été enregistrées afin de nous assurer de la qualité de l'analyse des données recueillies. Elles ont également été informées de la confidentialité de celles-ci. À la fin de chaque entrevue, il a été demandé à chaque participante de compléter le formulaire sociodémographique qui permettait de recueillir des données factuelles, telles que l'année d'immigration au Canada, le sexe, l'état civil, l'âge. Mentionnons aussi qu'à la demande d'une participante, son entrevue n'a pas été enregistrée. Toutefois, ses propos ont été considérés dans l'analyse, sans qu'il ne s'agisse d'une analyse détaillée. Nous considérons les données de cette entrevue comme une source d'information complémentaire.

3.5 Analyse des données

Une analyse qualitative a été effectuée suite aux entrevues. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) nous rappellent qu'une analyse fait référence à la capacité du chercheur à donner un sens aux données recueillies. Par ailleurs, cette recherche s'est effectuée selon une démarche phénoménologique qui s'intéresse à la signification donnée par l'acteur à l'objet étudié. La méthode choisie est l'analyse thématique. Selon Paillé et Mucchielli (2008), l'analyse thématique permet de répondre petit à petit, à l'aide des thèmes, à la question de départ. Il s'agit donc de transposer le corpus en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé. Précisons aussi qu'un thème est

« ...un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 133). Voyons maintenant comment ont été réalisées les différentes étapes d'analyse.

Les sept entrevues nous ont permis d'accumuler environ 160 pages de transcription. L'analyse des données a été effectuée sans outil informatique. Dans un premier temps, nous avons procédé à la retranscription (verbatim) de chacune des entrevues. Une première lecture flottante des sept entrevues réalisées a permis de faire ressortir les idées générales. Suite à cette lecture, nous avons pu mettre en place une grille d'analyse comportant des thèmes et des sous-thèmes. Notons que la grille d'entrevue a été un point de départ pour mettre en place cette grille d'analyse. Ce qui nous amène à préciser que l'analyse a été, d'une part, inductive, car elle visait à « donner un sens à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche... » (Blais et Martineau, 2006, p. 2). Ce type d'analyse était approprié pour cette recherche, car il « ... se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objectifs de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature » (*idem*, p. 4). D'autre part, elle a été déductive, compte tenu du fait que certaines catégories ont été pensées au préalable dans la grille d'entrevue. De ce fait, la catégorisation s'est effectuée selon une formule mixte, telle que présentée par L'Écuyer (1990, p. 264-265). La formule mixte permet de laisser place à des imprévus, donc à l'émergence d'autres sous-thèmes. Nous avons ensuite procédé à la codification pour enfin effectuer une analyse transversale. En effet, nous avons regroupé les thèmes et les sous-thèmes qui ressortaient de la codification, ce qui a permis de faire des associations entre les thèmes et aussi rassembler ceux qui se ressemblaient.

3.6 Les limites de la recherche

Cette recherche comporte évidemment des limites qu'il est utile de préciser. La première concerne l'échantillon. En effet, le nombre limité d'entrevues ne peut donner lieu à une généralisation des résultats. Un nombre plus élevé de participants aurait permis d'obtenir une panoplie d'informations et d'atteindre une saturation. De plus, l'échantillon a créé une certaine hétérogénéité, vu que les participantes présentaient des profils différents au niveau du statut socio-économique, du nombre d'années vécues au Canada. Par ailleurs, les seules personnes qu'il a été possible de rejoindre sont des femmes, ce qui n'est pas nécessairement représentatif de la population à l'étude. Finalement, les critères de recrutement des participants étaient peu rigides afin d'augmenter les chances d'avoir des participants. Ce dernier aspect pourrait représenter une limite, dans le sens que les résultats seront généraux.

La deuxième limite concerne la subjectivité du chercheur. D'abord, au niveau des entrevues, nous devons reconnaître que nos interventions, attitudes et caractéristiques pourraient avoir marqué les propos des participantes durant les entrevues. C'est ce que constatent Haas et Masson (2006) qui mentionnent que les caractéristiques individuelles du chercheur, c'est à dire, l'âge, le sexe, l'apparence, l'origine sociale et culturelle, ainsi que les caractéristiques individuelles des participants peuvent contribuer « à générer la perception d'un autre proche, voire semblable à soi ou, au contraire, d'un autre différent » (Haas et Masson, 2006, p. 7). En outre, les auteurs rappellent l'importance de tenir compte des caractéristiques personnelles du chercheur, car elles sont utilisées par le « sujet » pour construire sa pensée. Tel que le notent Haas et Masson (2006), il est faux de croire que n'importe quel chercheur obtiendrait les mêmes informations ou que « le sujet posséderait un savoir circonscrit et déjà organisé sur l'objet à livrer au chercheur dont la seule tâche consisterait à « recueillir » le plus précautionneusement possible ce savoir afin de ne pas l'altérer » (*idem*, p. 3). De plus, toutes les participantes étaient des femmes d'origine haïtienne,

ce qui a permis de créer une certaine proximité entre les personnes interviewées et l'intervieweuse. Pourtant, cela peut constituer un obstacle dans le sens qu'« ...une trop grande familiarité avec le groupe pourrait empêcher le chercheur à prendre la distance nécessaire pour remettre en question les évidences ou les rationalisations propres au groupe » (Poupart, 1997, p. 195).

Il est également pertinent de tenir compte du fait que les entrevues ont été enregistrées avec un magnétophone. Selon Haas et Masson (2006), ce type de dispositif peut influencer les propos des participants. En effet, il est possible que les participantes aient pris le magnétophone comme une « tribune » du haut de laquelle elles s'adressent aux autres en général.

Finalement, il est important de considérer le lieu où les participantes ont été recrutées et du lieu où les entrevues se sont déroulées. En effet, le chercheur ne recueillera pas les mêmes données selon le lieu où se tiennent les entrevues. Les participantes ont été recrutées dans un organisme communautaire offrant des services aux parents et aux enfants. Certaines ont été rencontrées à cet organisme et d'autres à leur domicile. Or, le lieu où se déroulent les entrevues « imprègne la situation d'entretien de ses connotations, il lui affecte une tonalité particulière, et même si les interactions lieu de l'entretien/thématique de la recherche ne sont pas toujours aussi fortes, souvent elles interfèrent sur les matériaux que nous recueillons » (Haas et Masson, 2006, p. 5).

Ceci nous permet de clore le chapitre décrivant la méthodologie de recherche. Il sera maintenant question, dans le chapitre suivant, de présenter les principaux résultats de notre recherche.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DES RESULTATS

Suite à la codification des entrevues, il a été possible d'obtenir un matériel riche et diversifié. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche en deux parties, soit la présentation des participantes et la description des résultats.

4.1 Portrait des entrevues

4.1.1 Présentation des participantes

Sept femmes ont été rencontrées pour la collecte des données. Il s'agit ici de faire une brève description des participantes. D'une part, nous présentons sommairement la situation familiale de chacune et, d'autre part, nous faisons un résumé des grandes idées qui ressortent de chacune des rencontres.

- Jacqueline

Durée de l'entrevue : 90 minutes

Jacqueline a immigré au Canada en 1971. Elle est mariée et a trois filles âgées respectivement de 11 ans, 5 ans et 21 mois. Elle possède un baccalauréat en soins infirmiers et travaille actuellement comme infirmière dans un CLSC. Aucun de ses enfants n'a étudié en Haïti, mais elle-même y a poursuivi des études jusqu'à l'université. Elle se souvient des valeurs communautaires mises de l'avant en Haïti et aussi du fait que les professionnels scolaires partagent les mêmes rôles que les parents, contrairement au Québec. Elle nous raconte que ce qui la dérange le plus à

l'école québécoise, c'est la façon dont les professionnels cherchent à obtenir des informations sur la vie privée des enfants. De plus, dans son expérience avec l'école québécoise, Jacqueline a été marquée par le fait qu'une de ses filles a été « étiquetée » comme élève à problème. Elle l'a changé d'école pour que la situation se résorbe. Cette expérience l'a amenée à interagir avec une certaine retenue face à l'école.

▪ Roseline

Durée de l'entrevue : 70 minutes

Roseline est au Canada depuis 1987. Elle est mère monoparentale de six enfants âgés de 19, 11, 9, 7, 3 ans et 1 an. Actuellement, elle est sans emploi. Aucun de ses enfants n'a été scolarisé en Haïti. Elle a fait des études primaires en Haïti et trois années dans une école secondaire au Québec. Elle dit avoir de bons souvenirs de son expérience avec l'école en Haïti. Selon elle, les études sont prises très au sérieux dans ce pays et la discipline y occupe une place importante. En dehors de la discipline, Roseline a été marquée par les différents règlements de l'école qui encouragent les enfants à être studieux. L'expérience avec l'école québécoise qui l'a davantage marquée est négative dans l'une des écoles que fréquentaient ses enfants. Roseline parle de plusieurs signalements à la protection de la jeunesse qui étaient, selon elle, non fondées. Elle conserve également de mauvais souvenirs de ses interactions avec l'école de ses enfants, elle a ainsi développé beaucoup de méfiance face à l'école. Par ailleurs, elle perçoit l'école au Québec comme trop facile : plusieurs jours de congé par année.

- Marie

Durée de l'entrevue : 50 minutes

Marie est mère monoparentale d'une fille de 9 ans. Elle est au Canada depuis deux ans, soit 2011. Sa fille a été scolarisée en Haïti, entre 3 ans et 5 ans. Dans son pays d'origine, Marie travaillait comme esthéticienne et a immigré au Canada suite au séisme. Cela fait donc peu de temps que sa fille fréquente une école primaire au Québec. Marie nous parle de son expérience avec l'école québécoise comme généralement positive. Elle a une bonne communication avec l'école de sa fille. En ce qui concerne l'enseignement, elle dit avoir observé des différences entre le Québec et Haïti, ce qui fait qu'elle éprouve parfois de la difficulté à aider sa fille à faire ses devoirs. Marie trouve qu'au Québec on donne beaucoup plus « d'importance » aux enfants qu'en Haïti. Elle nous parle aussi de la discipline en Haïti qui encourage les enfants à être plus studieux qu'au Québec.

- Esther

Durée de l'entrevue : 46 minutes

Esther a immigré au Canada il y a trois ans. Nous l'avons rencontrée à son domicile, mais elle n'avait pas beaucoup de temps à nous consacrer. Elle a deux fils, âgés de 14 et 6 ans. Le plus vieux a été scolarisé en Haïti de la maternelle jusqu'en 4^e année primaire. Esther est actuellement étudiante en soins infirmiers et accorde beaucoup d'importance aux études. Elle aimerait que son retour aux études puisse encourager ses enfants à aller plus loin dans leurs études. Les différences qu'elle nomme entre l'école en Haïti et au Québec se situent au niveau de l'enseignement et de la discipline. De plus, cette discipline fait en sorte que les enfants prennent leurs études davantage au sérieux qu'au Québec. La première expérience qu'elle a eue avec l'école québécoise est négative, car son fils a été rétrogradé d'une année une fois

arrivé au Canada. Elle a été déçue et elle trouve aussi qu'au Québec, les enfants ont beaucoup plus de « liberté » à l'école qu'en Haïti.

▪ Nadine

Durée de l'entrevue : 55 minutes

Nadine est au Canada depuis trois ans. Même si elle ne s'exprime pas parfaitement en français, elle a tout de même été en mesure de répondre à nos questions. L'entrevue a eu lieu à son domicile. C'est une mère monoparentale de quatre enfants âgés de 13, 8, 5 et 3 ans. Elle ne travaille pas présentement. Nadine a immigré suite au séisme en Haïti. Son premier fils a été scolarisé en Haïti durant deux ans. Trois de ses enfants ont des difficultés au niveau des apprentissages, du langage et du comportement. C'est pour cette raison que Nadine trouve bénéfique la scolarisation au Québec, car ses enfants ont eu accès à plus de services qu'en Haïti. Elle a toutefois vécu une expérience « frustrante » dans laquelle elle a été obligée, malgré elle, de relocaliser son fils dans une autre école suite à ses difficultés scolaires. Elle considère ne pas avoir été suffisamment consultée pour prendre cette décision. La plus grande différence qu'elle observe entre l'école en Haïti et au Québec se situe au niveau de la discipline.

▪ Marie-France

Durée de l'entrevue : 63 minutes

Marie-France est mère monoparentale et a immigré au Canada en 1980. Elle a cinq enfants âgés de 19, 12 et 6 ans ainsi que des jumeaux âgés de 4 ans. L'aînée fréquente le cégep et les quatre autres sont dans la même école primaire. Elle a une opinion généralement très positive de l'école québécoise, ce qu'elle attribue à son ouverture à la société québécoise. Marie-France a étudié en Haïti jusqu'en secondaire 3. Arrivée

au Québec, elle a terminé son secondaire pour ensuite faire un DEP en coiffure. Elle est actuellement mère au foyer. Selon elle, l'avantage de l'école au Québec, ce sont les services disponibles, entre autre l'orthophonie. Pour elle, il est très difficile d'accéder à ces services, ce qui la déçoit, car seulement un de ses fils a pu obtenir ces services. Elle considère avoir une bonne collaboration avec l'école, dû au fait qu'elle s'implique beaucoup à l'école (bénévolat, sortie, réunions). Elle a l'impression de se faire respecter davantage. Concernant l'école en Haïti, elle nomme l'importance de la discipline, du respect et de la ponctualité.

- Chantal

Durée de l'entrevue : 53 minutes, non enregistrée

Chantal nous a demandé à ce que l'entrevue ne soit pas enregistrée, car elle ne se sentait pas à l'aise. Nous avons tout de même effectué l'entrevue, compte tenu du fait que nous étions déjà à son domicile. Elle a immigré au Canada il y a trois ans, suite au séisme en Haïti. Elle perçoit l'école en Haïti davantage centrée sur les études et la discipline. Par contre, au Québec, les enfants font des activités et apprennent aussi à travailler sur leurs comportements. Elle raconte aussi une expérience où elle n'a pas été consultée suffisamment lorsque sa fille a dû reprendre sa maternelle. Chantal dit qu'on ne lui a pas expliqué ce que cela impliquait vraiment. Elle observe également que les professionnels ont tendance à vouloir trop savoir ce qui se passe à la maison.

4.1.2 Résumé du portrait des participantes

Le tableau ci-dessous présente globalement le portrait des participantes. Au total sept femmes ont été rencontrées. Trois n'ont pas d'enfants ayant été scolarisés en Haïti. Une des participantes est au Canada depuis deux ans, deux autres depuis trois ans, une depuis sept ans et les trois autres depuis plus de dix ans.

Tableau 4.1 Portrait des participantes

Nom	Arrivée au Canada	Nombre d'enfants	Nombre d'enfants ayant étudié en Haïti	Nombre d'enfants qui fréquentent une école primaire au Québec
Esther	2010	2 (14 et 6 ans)	1	1
Marie-France	1980	5 (19, 12, 6 et 4 ans jumeaux)	1	1
Jacqueline	2000	3 (11 et 6 ans et 21 mois)	0	2
Roseline	1987	6 (19, 11, 9, 7, 3 ans et 1 an)	0	3
Chantal	2010	2 (8 et 5 ans)	0	1
Marie	2011	1 (10 ans)	1	1
Nadine	2006	4 (13, 8, 5 et 3 ans)	2	2

4.2 Présentation des résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats qui ressortent de cette recherche. Cette description se divise en trois parties. La première concerne les valeurs qui ressortent comme importantes pour les parents dans l'éducation de leurs enfants. La deuxième sur la perception qu'ont les participantes face à l'école en Haïti, entre autres, de l'enseignement, de la discipline, des rôles des parents et de l'école. La dernière partie est consacrée aux expériences des participantes avec l'école québécoise. Nous y décrivons les éléments positifs nommés par les participantes, les éléments irritants, les attentes de l'école face aux parents, ainsi que celles des parents face à l'école et, finalement, les différentes stratégies développées par les participantes face à l'école. Ce qui nous permet, par la même occasion, d'éclairer les éléments qui causent des malaises entre les parents et l'école. Il nous paraît pertinent

de présenter les résultats de cette façon afin de rendre davantage visible les différences, s'il y en a, entre l'école en Haïti et celle au Québec. De plus, il est plus facile d'observer la perception des participants en comparant les deux dernières parties.

4.2.1 Valeurs importantes pour les participants

Cette section nous permet d'introduire les points qui suivront, car il sera question des valeurs auxquelles les participantes accordent de l'importance dans l'éducation de leurs enfants.

- Des valeurs communautaires

Selon plusieurs des mères rencontrées, la communauté joue un rôle crucial dans l'éducation des enfants en Haïti. En fait, les voisins, la famille élargie travaillent en collaboration avec les parents, comme nous l'a expliqué Jacqueline:

Écoute euh, moi je ne pense pas qu'une personne peut élever un enfant toute seule là. Parce que tu n'as pas, écoute... Oui, t'es là pour aider ton enfant, mais moi, à date, ok, quand il y a quelque chose qui me dépasse je vais appeler une amie. Je vais dire : « Regarde, voilà, je suis en train de vivre telle affaire, telle affaire, écoute ça me dépasse là ». Mon amie va appeler ma fille, elle va lui parler là, ok. Elle va venir la chercher, passer une journée chez elle là. Donc moi je le fais encore. (Jacqueline)

De plus, la communauté joue également un rôle de « surveillance » auprès des enfants, afin de s'assurer qu'ils n'aient pas de mauvais comportements en l'absence de leurs parents. Les membres de la communauté peuvent donc rapporter les mauvais comportements aux parents. C'est ainsi que plusieurs participantes nomment l'importance des valeurs communautaires et d'entraide. Contrairement à la société québécoise qui est, à leurs yeux, très individualiste. Elles mentionnent qu'en Haïti, chaque adulte est considéré comme responsable de tous les enfants. La communauté procure aussi du support et du soutien aux parents en cas de difficulté. Par exemple,

Roseline nous dit qu'ici, c'est plutôt « chacun pour soi ». Lorsqu'on a six enfants comme elle, il est difficile de trouver quelqu'un à qui confier ses enfants en cas de besoin, ce qui n'est pas le cas en Haïti. D'ailleurs, la vie communautaire que les participantes avaient en Haïti leur manque beaucoup, car elles pouvaient compter les uns sur les autres en cas de problème. C'est pourquoi la majorité des participantes trouve important de transmettre des valeurs communautaires à leurs enfants.

▪ L'éducation scolaire, la réussite et la religion

L'éducation scolaire ressort comme une valeur importante dans le discours de toutes les participantes. Selon elles, les enfants ont besoin d'une bonne scolarité pour pouvoir bien réussir dans le futur. L'école a donc une place importante, car il faut étudier pour « être quelqu'un » demain.

L'étude c'est primordial, il faut finir toutes ses études, il faut aller à l'école et puis même si tu ne travailles pas après, mais les études c'est comme numéro un, tout le monde est intéressé, c'est ça en Haïti que je vois. (Marie-France)

Mais dans mon pays, les enfants ils veulent aller loin là. Même si c'est sévère ils veulent aller loin là, ils veulent aller jusqu'au maximum. Même si peut-être les parents sont pauvres, il faut qu'ils vont travailler, ok, mais sinon là, les parents là, ils sont prêts à sacrifier leur vie là pour envoyer les enfants à l'école... Ben moi, qu'est-ce que je voudrais... Moi, surtout c'est des gars que j'ai là, qu'ils travaillent, qu'ils aient une bonne job, qu'ils aient une bonne femme et puis qu'ils traitent bien les femmes. Pas comme moi, j'ai souffert moi avec les hommes. Mais moi je voudrais qu'ils trouvent une bonne femme, qu'ils ne fassent pas souffrir et puis qu'ils soient sages dans la vie là, la sagesse. (Roseline)

Dans ces extraits, nous constatons que la valeur de l'éducation est en lien avec la réussite dans la vie future. En effet, selon les participantes, l'école représente la réussite pour l'avenir des enfants. Certaines mentionnent que, dans la communauté haïtienne, la réputation des parents est importante. Ce qui fait que les enfants doivent avoir une bonne éducation et bien réussir afin que de ne pas nuire à la réputation des parents. D'ailleurs, une des participantes nous raconte qu'en Haïti, les parents qui ont

des moyens financiers envoient leurs enfants au pensionnat, ce qui leur garantit une bonne éducation. Ces pensionnats représentent aussi des écoles de renommée beaucoup plus strictes que les autres écoles.

Par ailleurs, la religion est aussi une valeur importante, ce qui a été mentionné par quatre des participantes. La foi en Dieu représente pour elles un guide utile pour la vie des enfants. Or, en Haïti, l'école contribue à transmettre cette valeur, contrairement au Québec. Ce que ces participantes trouvent dommage, vu que c'est une valeur qu'elles désirent transmettre à leurs enfants.

▪ Le respect

Toutes les participantes ont mentionné l'importance qu'elles accordent au respect. Il s'agit d'une valeur fondamentale qui est enseignée aux enfants, tant à l'école qu'à la maison. Le respect fait référence, entre autres, au fait de ne pas « bouder » ou « rouspéter » lorsqu'un adulte parle à l'enfant. Selon les participantes, le respect implique aussi l'apprentissage des bonnes manières, comme dire « bonjour », « s'il vous plaît », les bonnes manières à table et le respect des femmes. Le respect se traduit aussi par le fait de mettre ses limites face aux autres et s'affirmer poliment. Toutefois, quelques participantes trouvent que le respect n'est pas enseigné de la même façon dans les écoles québécoises. En fait, elles estiment que les enfants ont beaucoup de « liberté » et leurs droits sont davantage nommés et mis de l'avant qu'en Haïti. Par exemple, Marie nous mentionne :

Oui, c'est sûr que j'ai peur pour elle, parce qu'à ce stade-là, à 9 ans, elle écoute encore un peu. Mais à 11 ans, 12 ans, ça ne sera pas pareil, parce qu'en Haïti, à 11 ans, 12 ans, les enfants sont des enfants, mais ici là ils se disent qu'ils sont des ados et qu'ils peuvent tout faire et qu'ils ont le droit de le faire, c'est ce qu'ils ont dans la tête... J'ai vu c'est comme ça ici, mais pour moi elle est sous ma responsabilité et elle doit se comporter comme moi je le demande. (Marie)

Un autre exemple se situe au niveau des interactions des enfants avec les adultes au Québec. Par exemple, la façon de répondre à un adulte, de saluer est différente. La majorité des participantes trouve que les enfants au Québec peuvent répondre à leurs parents d'une façon qui peut être considérée irrespectueuse en Haïti.

Nous venons de voir les valeurs auxquelles les participantes accordent une grande importance : les valeurs communautaires, l'éducation et le respect. L'importance accordée aux valeurs communautaires est rattachée à l'idée que la communauté est un support pour les parents dans leurs responsabilités parentales. Ce support se situe tant en ce qui concerne l'aide matérielle qu'au niveau de l'éducation des enfants. La formation scolaire des enfants leur paraît très utile, pas seulement pour avoir accès à un emploi mais aussi pour se faire respecter. Finalement, elles estiment qu'il est primordial pour les parents d'origine haïtienne de se faire respecter par leurs enfants. Quelques parents rencontrés perçoivent cette valeur comme étant enseignée de façon différente aux enfants au Québec.

4.2.2 L'école en Haïti

Dans cette partie, nous abordons la perception qu'ont les participantes de l'école en Haïti et ce qu'elles retiennent de leur expérience. Il est pertinent de connaître leur point de vue puisqu'il s'agit de leur pays d'origine. De plus, notre expérience nous a permis de constater que les parents se réfèrent souvent aux représentations qu'ils ont de l'école dans leurs pays d'origine pour interagir avec l'école au Québec. D'où l'utilité de comprendre le fonctionnement de l'institution scolaire en Haïti, entre autres, l'enseignement, l'importance accordée à la discipline dans les apprentissages scolaires, le rôle des parents et de l'école.

- Un enseignement plus axé sur la transmission des connaissances

D'abord, la majorité des participantes est marquée par le fait qu'en Haïti, les enfants commencent à fréquenter l'école plus tôt qu'au Québec, c'est-à-dire à l'âge de trois ans. Dès l'entrée à la maternelle, ils commencent à apprendre l'alphabet et les chiffres, ce qui n'est pas le cas ici, selon elles. En effet, pour elles, au Québec, la maternelle est davantage axée sur les jeux que sur l'apprentissage des notions scolaires. Donc, les enfants débute les apprentissages scolaires beaucoup plus tôt en Haïti qu'au Québec. Selon les participantes, les études sont plus difficiles en Haïti qu'au Québec parce que les enseignants s'assurent que les enfants retiennent par cœur la matière enseignée. De plus, les parents s'assurent aussi à la maison que les enfants aient bien assimilé les informations en leur faisant aussi « réciter » ce qu'ils ont appris.

Ben ici que...l'enfant comprend, l'enfant ne comprend pas. Les parents ne vont pas t'appeler là. Ils ne vont pas forcer l'enfant à comprendre quelque chose qu'il ne comprend pas, là. Mais en Haïti on te force, là. C'est ça ici... C'est pour ça je vous dis qu'il y a beaucoup de décrochage parce que les parents ils n'encouragent pas les enfants. (Roseline)

D'autres participantes estiment aussi qu'en Haïti, il y a moins de congés ou de journées pédagogiques qu'au Québec. Elles considèrent les journées pédagogiques ou les jours fériés comme une perte de temps pour les enfants. En Haïti, les élèves sont en congé seulement les fins de semaine et les vacances. Lorsque nous avons questionné une participante sur ce que ça change d'avoir plus de congés à l'école, elle nous a répondu :

Ben, ça change que... les enfants peut-être ils vont pas prendre l'école important là, toujours congé, congé, congé, congé. Ce n'est pas vraiment sérieux là. Tu peux donner... il peut donner des congés les fins de semaine, les jours où il y a des fêtes, les jours de fête, mais pas tout le temps là. (Roseline)

Un autre aspect soulevé, en lien avec l'enseignement, concerne la matière présentée en classe qui ne se fait pas de la même façon en Haïti, ce qui rendrait difficile l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants. C'est ce que nous explique Marie en ce qui concerne les mathématiques :

Ce n'est pas la même chose, parce que pour moi c'est beaucoup difficile ici avec les mathématiques, parce qu'il y a certaines choses, la façon dont on travaille avec elle à l'école, je n'arrive pas à comprendre cette façon-là.

Une autre différence entre le milieu scolaire québécois et le milieu scolaire en Haïti se situe au niveau de l'enseignement du français. Certaines participantes trouvent que les enfants apprennent « au ralenti ».

Donc, retenons que selon les observations des participantes, il existe des différences entre l'enseignement au Québec et en Haïti. Par exemple, en Haïti, les enfants débutent les apprentissages scolaires dès le bas âge. De plus, les études seraient plus « sérieuses » et difficiles en Haïti, à cause des méthodes d'enseignement et de la discipline utilisées, sans compter les journées de congé qui sont plus nombreuses au Québec qu'en Haïti. Finalement, au Québec, les notions scolaires ne sont pas transmises de la même manière qu'en Haïti, ce qui, selon quelques participantes, leur complexifie la tâche pour aider leurs enfants au niveau des devoirs.

- La discipline comme alliée aux apprentissages

La majorité des participantes présentent l'école en Haïti comme très stricte. Par exemple, la correction physique est tolérée et utilisée. Les enseignants utilisent le fouet pour « corriger » les élèves lorsque nécessaire. Une participante nous raconte qu'une de ses enseignantes du primaire avait un bâton qui faisait la longueur de la classe. Ainsi, lorsqu'un élève dormait ou dérangeait en classe, elle pouvait le frapper sans avoir à se déplacer. La règle sur le bout des doigts est également utilisée comme punition. Selon plusieurs participantes, les professionnels scolaires peuvent aussi

contacter les parents pour qu'ils viennent « taper » l'enfant à l'école, par exemple, s'il arrive en retard ou s'il s'est battu avec un autre élève. De plus, l'élève doit avoir fait ses devoirs, être habillé proprement, avoir des ongles soignés, etc. C'est ce que nous explique cette participante en comparant l'école en Haïti à l'école Jules-Verne, une des écoles fréquentée par ses enfants au Québec.

Oh oui, parce que c'est un signe de respect aussi d'avoir des ongles propres. Ils vérifiaient là euh comment on était habillés là, les chaussures propres et tous les petits détails de même et puis il fallait se mettre en ligne droite, ne pas parler et puis quand à Jules Verne ils font rentrer les enfants, les enfants sont en ligne, des fois ils jasant entre eux autres tandis que chez nous il fallait avoir le silence complet, il ne faut pas parler, rester là et puis on rentre en silence et puis tout le monde s'assoit et puis quand le professeur il rentre on vous dit de le saluer et puis c'est ça. (Marie-France)

En Haïti, une autre façon de punir les enfants est de les garder à l'école une heure de plus. Durant cette heure, ils doivent étudier et réciter la matière vue en classe. Selon les propos de plusieurs participantes, la discipline représente une des meilleures façons de motiver les enfants à prendre leurs études au sérieux :

Mais comme nous autres là on n'aime pas comme, on avait peur de se faire frapper comme ça on va faire nos affaires, pour éviter ça on va faire nos devoirs, on va pas laisser tomber comme mon fils qui est en secondaire là, s'il savait qu'il allait être puni très sévèrement, il allait tout faire ses devoirs là, ici tu le fait pas, tu le fait pas là, c'est à toi là c'est ta vie...mais nous autres là ce n'est pas comme ça. (Esther)

Selon ces participantes, cette discipline ferait en sorte que les enfants prennent l'école de façon plus sérieuse, contrairement au Québec où il y a beaucoup de décrochage et de délinquance. Le port de l'uniforme correspond aussi à une des exigences des écoles haïtiennes. Qu'il s'agisse d'écoles privées ou publiques, les élèves doivent porter un uniforme, ce qui n'est pas toujours le cas au Québec. C'est ce que Marie-France nous explique :

Mais comme en classe, c'est du par cœur, et puis c'est quand même des grandes classes et puis, écoute la discipline était là...parce que je me souviens une fois

je voulais porter ma petite robe rose de petite fille et puis on m'a retourné chez nous carrément...c'est comme euh va te changer et puis après tu viendras quand l'autre cours va commencer pour ne pas déranger la classe et puis la punition était venue après quand même. Parce que y'a comme...tu porteras la petite robe rose la fin de semaine ou quand il n'y a pas d'école parce qu'il n'y a pas de passe-droit pour ça là. (Marie-France)

Marie-France nous raconte d'ailleurs que le fait d'avoir étudié en Haïti l'a aidée à son arrivée ici au Canada, alors qu'elle était âgée de 10 ans :

Oui, parce que j'avais déjà comme la mentalité à partir de là-bas qu'il ne fallait pas être irrespectueux, et puis j'avais l'avantage ici quand on parle avec un prof il t'écoute et puis tu pouvais aller demander des explications et puis tout ça...donc je peux dire que j'étais comme le chouchou des profs, je n'avais pas vraiment de problèmes avec mes profs. (Marie-France)

Bref, le recours à une bonne discipline et à des règles strictes favoriserait les apprentissages scolaires, selon la majorité des participantes. Ce qui implique de recourir à des punitions suffisamment dissuasives afin d'encourager les enfants à prendre leurs études au sérieux. La discipline suppose également d'inculquer le respect aux enfants. Voyons maintenant le rôle des parents dans la scolarisation de leurs enfants.

4.2.3 Le rôle des parents

Selon la plupart des participantes, les parents ont pour rôle de faire « réciter » la matière aux enfants pour s'assurer qu'ils aient bien compris. À ce propos, selon elles, les parents sont très sévères avec les enfants.

Ben moi j'étudiais toute seule moi. Moi, après l'école, j'allais en dessous d'un arbre puis j'avais mon livre et puis il fallait que je connaisse les leçons. On te donnait tant là, admettons, bon, on te donne trois heures de temps pour finir tes devoirs. C'était comme ça. Il fallait que tu connaisses tout, tout, tout parce que si tu connais tout c'est mieux que tu recommences parce que... prépare-toi là, tu vas avoir du fouet là, des coups de fouet là. C'était comme ça. (Roseline)

Ainsi, l'étude par « récitation » ou encore « par cœur » est mise de l'avant dans la communauté haïtienne, ce que nous explique Jacqueline :

Les parents vont s'assurer que tu reviennes de l'école, tu vas t'asseoir pour étudier là. Va étudier puis il faut qu'on t'entende. Ce n'est pas comme ici : t'as ton livre puis on ne t'entend pas là. Non, on chante nos affaires. (Jacqueline)

Roseline confirme aussi le fait que les parents sont sévères dans la façon d'étudier :

En chanson. C'était comme ça pour savoir. Et puis à chaque soir, il fallait qu'on ait fini bien savoir. C'est comme étape par étape : on commence la ligne, on l'apprend, apprend, apprend. Tout retenir. Et puis après on le dit dans la soirée là, les parents il faut qu'ils viennent là amener le livre pour que tu récites sans regarder. Tu fais une faute là, c'est fatal là. C'est ça là.

Dans le même ordre d'idées, certaines participantes considèrent que les parents doivent motiver leurs enfants au niveau académique. En effet, lorsque l'enfant ne fonctionne pas adéquatement à l'école, le parent sera convoqué afin de l'informer des difficultés de son enfant. Il revient donc au parent de faire de la « discipline » pour que l'enfant réussisse bien dans ses études. Celui-ci peut également être appelé à corriger physiquement son enfant à l'école. Ainsi, les parents surveillent, ont le contrôle sur leurs enfants et leurs études.

Selon d'autres participantes, les parents ont aussi pour rôle d'éduquer les enfants en les préparant au milieu scolaire. En d'autres mots, ils doivent apprendre les bonnes manières aux enfants pour qu'ils soient en mesure d'interagir adéquatement dans la société. Selon la majorité des participantes, l'éducation commence avant tout à la maison et il est important que l'enfant soit préparé au monde extérieur, dans l'optique que les enfants ne fassent pas « honte » aux parents. Pour certaines, l'éducation implique que les parents réprimandent leurs enfants lorsqu'ils font quelque chose de « pas correct ».

Donc, nous retenons que les parents doivent motiver leurs enfants au niveau des apprentissages scolaires, entre autres en leur faisant réciter la matière. Ils ont aussi pour rôle de les éduquer, dans le but de les préparer à intégrer l'école et la société. Voyons maintenant les rôles des institutions scolaires selon les propos des participantes.

4.2.4 Les rôles des enseignants et de l'école

En Haïti, les enseignants occupent une place importante à l'école. En fait, en tenant compte des propos de quelques participantes, ils ont le même rôle que les parents et sont mis sur un « piédestal ». L'enseignant représente donc le parent à l'école. Il a aussi un rôle « d'expert », dans le sens que c'est lui qui apprend la majorité de l'enseignement à l'enfant, mais il doit aussi demander l'intervention des parents lorsque c'est nécessaire. Plusieurs participantes rapportent que les professeurs ont pour rôle de faire la discipline lorsqu'il le faut, au même titre que les parents. La différence avec le Québec, selon les participantes, c'est qu'ici, les enseignants donnent plus des devoirs aux enfants et ne prennent pas le temps nécessaire pour qu'ils comprennent la matière. En fait, selon leurs propos, les enseignants ne persévèrent pas suffisamment quant aux apprentissages des enfants. En parlant de l'école en Haïti, Marie-France nous dit :

C'est juste de t'éduquer c'est tout, de faire comprendre la matière, français, mathématiques et tout. Ici, c'est un peu plus profond qu'en Haïti... oui profond dans le sens que vous parlez des sentiments, comportement, de voir euh si tu as un problème, l'école va s'impliquer, si tu as besoin d'aide d'une travailleuse sociale, de langage, ils vont te donner une orthophoniste, en Haïti c'est nous-mêmes qui devons payer ces affaires là, ce n'est pas l'école, ça ne concerne pas l'école. Au de-là de la matière, ce sont les parents qui doivent prendre en charge le problème. (Marie-France)

Par ailleurs, selon plusieurs répondantes, en Haïti, l'école a pour rôle de poursuivre l'éducation que les enfants reçoivent dans leur milieu familial.

C'est comme si, oui, justement, ce que t'avais chez toi, ben ça se prolongeait à l'école. C'était pas deux choses différentes là, c'était la même chose. Si chez toi on te tape, ben à l'école aussi on te tape. (Jacqueline)

Le rôle de l'école est aussi d'apprendre certaines valeurs morales aux enfants. Par exemple, le respect des pairs et des adultes, la vie en communauté. Donc l'école a aussi un rôle d'éducation et de formation.

Ceci met un terme à la section sur la perception qu'ont les participantes face à l'école en Haïti. Nous remarquons des différences au niveau de l'enseignement en ce qui concerne l'âge où les enfants débutent les apprentissages scolaires. L'apprentissage par « récitation », une discipline stricte, représentent des outils utilisés en Haïti pour permettre aux enfants d'accorder davantage d'importance aux études. Par ailleurs, les parents ont pour rôle d'éduquer les enfants, faire la discipline et les motiver dans leurs études. Quant à l'école, elle a pour rôle de transmettre les connaissances. Certaines participantes notent aussi que les enseignants ont plus de pouvoirs en Haïti qu'au Québec.

4.3 L'expérience des participants avec l'école au Québec

Dans la partie précédente, nous avons présenté les propos des participantes par rapport à l'école en Haïti. Nous décrirons maintenant la perception qu'elles ont de l'école au Québec, en nous référant à leurs expériences en abordant les attentes de l'école et des parents, les éléments positifs qu'elles trouvent dans la scolarisation de leurs enfants au Québec, les éléments qu'elles considèrent irritants dans leurs rapports avec l'école au Québec et, finalement, les stratégies développées par les participantes dans leurs rapports à l'école.

4.3.1 Les attentes de l'école et des parents

Avant d'entrer dans le vif du sujet sur les expériences des participantes avec l'école au Québec, il est pertinent de comprendre l'interprétation qu'elles font des attentes de l'école et de leurs attentes face à l'école.

En premier lieu, en ce qui a trait aux attentes de l'école face aux parents, toutes les participantes nomment, pour commencer, que l'école s'attend à ce que les parents aident leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison. De plus, selon elles, l'école s'attend aussi à ce que les parents collaborent. Ce qui veut dire qu'ils doivent répondre aux différentes communications reçues via l'agenda ou encore se présenter à l'école lorsqu'il le faut. Les professionnels scolaires s'attendent aussi à ce que les parents s'impliquent, qu'ils éduquent leurs enfants.

Par rapport aux parents...bon ce qu'ils veulent ? Ils veulent que... ben qu'on participe. C'est comme, ce n'est pas juste à eux d'aider l'enfant au niveau académique. Il faut que les parents fassent leur part. (Jacqueline)

En deuxième lieu, pour les attentes des parents face à l'école, la première, qui correspond d'ailleurs à une des valeurs mentionnées par la majorité des participants, est l'éducation scolaire. Ceux-ci s'attendent à ce que l'école conduise leurs enfants vers la réussite et les motive aux apprentissages. De plus, toujours selon certaines participantes, l'école se doit de transmettre aux enfants de bonnes valeurs, comme par exemple le respect. En fait, le milieu scolaire devrait pouvoir former les enfants à devenir des citoyens qui fonctionnent adéquatement dans la société. C'est ce qu'on peut voir dans les citations suivantes :

Euh pour moi, mes attentes face à l'école c'est d'éduquer et de former les enfants. Bon...euh éducation, la façon dont les enfants étudient, la façon dont comment les enfants doivent se présenter, comment ils doivent bien vivre ensemble avec les autres. (Marie)

Pour moi, l'école doit aider les enfants à aller plus loin dans la vie, les motiver. Bien moi là comme si on ne se motive pas, si on n'étudie pas, on va faire quoi ?

Moi j'ai toujours dit à mon fils là, regarde là j'ai 30 ans, je vais encore, je prends mon cours d'infirmière, j'aurais pu rester à la maison. Mais si tu veux vraiment acquérir ton rêve tu dois continuer à étudier, pis faire de bonnes choses pour arriver jusqu'au bout, c'est ça que je leur dit. (Esther)

Dans le même ordre d'idée, plusieurs participantes rapportent que l'école devrait stimuler davantage les apprentissages des enfants. Certaines souhaitent que les enfants aient à apprendre la matière par cœur, comme c'est le cas en Haïti. La majorité déplore le fait que les professionnels de l'école mettent beaucoup d'emphasis sur les difficultés ou les incapacités des enfants. Voici ce que Marie-France nous dit lorsque nous la questionnons sur ses attentes face à l'école :

Je ne m'attends à rien, la seule chose que je m'attends de l'école c'est d'avoir des professeurs agréables, qui apprennent vraiment ce qu'ils ont à apprendre aux enfants, la matière qu'ils doivent apprendre aux enfants.

Une autre en parlant de la motivation scolaire des enfants :

Mes attentes c'est que... ils arrêtent de donner beaucoup de congés et de journées pédagogiques et... j'espère qu'il y a des professeurs qui sont sévères, mais pas jusqu'à taper. Mais des fois, aider les enfants. C'est pas quand l'enfant a une difficulté une journée puis ils disent que l'enfant il a un problème. Il faut qu'ils soient plus attentifs aux enfants. Il faut qu'ils soient plus attentifs aux enfants. Qu'ils donnent plus de devoirs, plus occupation, je ne sais pas. C'est juste, des fois, ils arrivent mes enfants avec une p'tite feuille de devoir. (Roseline)

De plus, selon les participantes, une des façons de motiver les enfants serait de faire usage d'une bonne discipline. Ces dernières mentionnent que les enseignants devraient être suffisamment « sévères » pour que les enfants puissent prendre l'école au sérieux.

Une autre attente face au milieu scolaire se situe au niveau de la communication. Plusieurs participantes s'attendent à ce que l'école les tienne informées et les implique dans les décisions concernant leurs enfants. Elles soulignent que ce sont elles qui connaissent le mieux leurs enfants et être en mesure d'aider à orienter les

interventions auprès d'eux. Certaines nomment le désir d'être impliquées au niveau des plans d'intervention, des décisions concernant le cheminement des enfants, les services qu'ils devraient recevoir, etc. Par la même occasion, plusieurs participantes s'attendent à ce que les professionnels scolaires prennent le temps de leur expliquer les décisions prises, et ce, avant même qu'elles ne soient mises en application. Donc, les parents s'attendent à ce que l'école les tienne le mieux informés possible, afin d'éviter les surprises à la fin de l'année. Par exemple, une participante nomme que les parents devraient connaître, dès les premiers mois de l'année scolaire, les difficultés auxquelles font face les enfants. Dans la même lignée, les réunions ou les rencontres entre l'école et le parent devraient servir à leur expliquer davantage les difficultés de leurs enfants. Selon elles, il s'agit d'une occasion pour que les acteurs du milieu scolaire et les parents travaillent en équipe.

Finalement, les parents souhaitent aussi que l'école offre des services plus accessibles aux enfants, comme l'orthophonie. Les listes d'attente sont souvent longues et les enfants sont priorisés selon leurs difficultés.

Pour mon autre fils Christopher j'ai dû payer pour avoir une orthophoniste pour savoir, parce que lui il est bègue et je voulais que ça diminue, pour savoir si c'était l'anxiété et tout ça, et puis ça a coûté cher et à un moment donné il fallait arrêter parce que je n'avais plus les moyens d'avoir une orthophoniste, et puis le mettre sur la liste d'attente à l'école il n'était jamais une priorité. Et puis ma fille elle n'en a pas eu besoin grâce à Dieu, et puis ça a continué. Les jumeaux ils en ont eu besoin, ils sont à Jules-Verne et puis ils ont pris un des deux, et puis l'autre est toujours comme en attente parce qu'il est en prématernelle et...c'est comme, c'est juste ça que je trouve des fois comme difficile. (Marie-France)

Ainsi, selon plusieurs participantes, le milieu scolaire s'attend à ce que les parents participent et s'impliquent dans le cheminement scolaire de leurs enfants. De plus, elles ont nommé plusieurs de leurs attentes face à l'école : l'éducation scolaire qui se traduit par les apprentissages scolaires, une bonne communication, le recours à la discipline, ainsi l'accès aux services nécessaires pour les enfants. Dans la prochaine

section, nous présentons les aspects positifs retenus par les participantes de leurs expériences avec l'école au Québec.

4.3.2 Les éléments positifs dans les expériences des participantes à l'école québécoise

Selon certains parents, l'utilisation de l'agenda par l'école est perçue comme un bon outil de communication. Pour les enseignants, c'est un moyen de communiquer avec les parents en cas de problème.

Ce que j'aime aussi c'est qu'il y a toujours la communication par l'agenda, entre les parents et les professeurs, ça j'adore. Parce que moi je ne veux pas comme qu'il ait eu un mauvais comportement et que ça dure, ça dure et puis ils pensent que tu n'as pas de nouvelles et ça continue. Et puis quand tu as des nouvelles, c'est comme au 3^e trimestre et puis c'est comme trop tard, le professeur des fois c'est comme s'il y a un problème, l'enfant il dort mal et tout ça, non, tout de suite ils te l'écrivent et tu réponds, et puis tu peux même demander un rendez-vous et puis ça ne prend pas de temps à l'avoir ou ça peut de faire par téléphone aussi, c'est ce que j'aime. (Marie-France)

Dans une autre optique, bien que l'utilisation de l'agenda ait été nommée comme élément positif, cet outil représente aussi un irritant pour certaines participantes. En effet, elles considèrent que l'agenda est utilisé de façon abusive par le milieu scolaire, au même titre que le téléphone, et que l'école y note parfois des informations inutiles. Elles aimeraient rencontrer plus souvent les enseignants au lieu de communiquer par l'agenda. La majorité des participantes trouvent qu'il n'est pas facile de rencontrer un professeur, contrairement à Haïti, où on peut se rendre directement à l'école pour le faire, sans oublier que les rencontres avec les professeurs durent environ une vingtaine de minutes, ce qui ne serait pas suffisant.

Par ailleurs, les classes représentent aussi un élément positif pour certaines participantes. En effet, en comparaison à Haïti, au Québec, les enfants ont la chance d'avoir des classes avec tout le matériel nécessaire. Les jeux, les couleurs dans les

classes et la vie scolaire font en sorte que les enfants ont plus envie de se rendre à l'école.

De plus, une participante est satisfaite du niveau d'encadrement à l'école. En effet, selon elle, les enseignants s'assurent que la matière est bien assimilée par les élèves. Dans la même lignée, la majorité trouve pertinent le fait que les professionnels scolaires encouragent la réussite et le bon comportement des enfants par un système d'émulation. D'ailleurs, une participante nous mentionne qu'ici, les enfants ont beaucoup plus « d'importance » qu'en Haïti. Selon elle, ils ne sont pas à l'école seulement pour « réciter la matière », mais leurs besoins et leurs demandes sont pris en considération.

Les rencontres avec l'enseignant sont également perçues comme positives, car elles permettent aux parents d'avoir un portrait sur le fonctionnement de leurs enfants. Certaines participantes ont eu des expériences positives avec des directeurs d'école qui étaient plus proches des parents, plus à l'écoute de leurs besoins.

Les services offerts à l'école sont perçus comme des éléments positifs par certaines participantes, par exemple, l'orthophonie, l'orthopédagogie, la psychoéducation. Il s'agit en même temps, selon elles, d'une grande différence entre l'école au Québec et en Haïti. Ces différents services contribuent à stimuler les apprentissages des enfants en difficulté. Toutefois, ils sont difficiles d'accès, ce qui peut irriter certains parents. De plus, quelques participantes sont d'accord sur le fait que le milieu scolaire peut offrir un bon support aux parents dans certaines situations, par exemple, Marie-France nous raconte sa situation :

Oui, j'ai eu un support cette année avec mes deux plus jeunes qui sont entré à l'école. Parce que un des jumeaux faisait des crises d'anxiété...ils l'ont pris, parce qu'il vomissait même quand il fallait aller à l'école à cause de la séparation de moi puis lui...et puis à l'école ils l'ont pris, c'est lui qui a été pris tout de suite en charge et puis maintenant, on approche de la fin de l'année et puis il va mieux, il ne fait plus de crises en rentrant de l'école, parce qu'avant il

fallait trouver toute sortes de techniques...Ici, comme il y a beaucoup de personnes impliquées comme les professeurs, les directions, la travailleuse sociale, l'aide aux devoirs même ici, si ton enfant il a de la misère à faire ses devoirs il y a même l'aide aux devoirs pour l'aider, il y a des activités aussi même après l'école pour intégrer les jeunes à rester à l'école et être on pourrait dire dans le bon chemin, pour pas qu'ils traînent dans les rues et tout ça, toutes sortes de choses comme ça. (Marie-France)

Ainsi, comme éléments positifs, nous retenons l'utilisation de l'agenda, un outil qui permet aux parents de rester en contact avec les professionnels de l'école, sans oublier la qualité du matériel que l'on retrouve dans les classes, le niveau d'encadrement à l'école et aussi les rencontres avec les enseignants. De plus, les participantes apprécient le fait qu'il y ait d'autres services dans les écoles qui favorisent le développement et les apprentissages des enfants présentant certaines difficultés. Or, les entrevues ont permis de constater qu'il n'y a pas seulement des éléments positifs dans les rapports familles-école. En effet, le discours des participantes fait état de certains aspects négatifs dans leurs rapports avec les institutions scolaires. C'est ce que nous abordons dans le point suivant.

4.3.3 Les éléments irritants

- Le jugement et l'étiquetage

L'étiquetage est sans doute un des grands irritants auxquels font face les parents, selon ce que les participantes nous ont mentionné lors des entrevues. Les parents témoignent de cet étiquetage à deux niveaux. En effet, les élèves « à comportements difficiles » sont étiquetés par les enseignants. Selon la majorité des personnes interrogées, les professionnels scolaires contactent constamment les parents lorsqu'un enfant n'a pas un comportement jugé adéquat. Ce qui dérange aussi certains parents, c'est le fait que les informations se transmettent de professeur en professeur, ce qui fait que même si l'enfant change de classe, le nouvel enseignant possède déjà un

« portrait » de l'enfant. Par conséquent, l'enfant sera perçu de la même façon par tous les enseignants qu'il aura dans la même école.

Ben écoute, je dirais dès la première année, en maternelle c'était moins, il y en avait des plaintes, mais moins. On dirait qu'à chaque fois qu'elle change d'année ça augmentait, donc il y avait plus de plaintes, de temps en temps. Rendu en quatrième moi je trouve que c'était vraiment la goutte qui faisait déborder le vase. (Jacqueline)

Selon les propos de certaines participantes, lorsque l'enfant est ainsi « étiqueté », il finit par être connu durant tout son cheminement scolaire pour son comportement ou ses difficultés. Dans la même lignée, plusieurs participantes nomment avoir constaté que lorsqu'un enfant est ainsi étiqueté, les enseignants agissent différemment avec lui. En effet, plusieurs parents trouvent que l'école conclut rapidement que l'enfant a des problèmes. Selon certaines, ce sont des « diagnostics » émis sans prendre le temps nécessaire pour comprendre l'enfant. Ces différents « diagnostics » de l'école face aux enfants sont perçus également comme des éléments irritants. Ils peuvent aussi être différents d'un professionnel à un autre et d'une école à une autre. Quelques participantes ont déjà entendu dire de leurs enfants qu'ils étaient violents, qu'ils avaient des problèmes d'apprentissage, etc.

Ben c'est ça qui est arrivé, quand il fallait changer d'école à mon enfant. On m'a dit qu'elle avait des problèmes...mais quels problèmes ? Ça ne faisait pas longtemps qu'elle était là, et eux ils avaient déjà trouvé des problèmes... ils auraient pu prendre plus de temps pour regarder, pour voir si elle pouvait rester là... vraiment, c'était... trop rapide je trouve. (Nadine)

Les propos de Roseline vont également dans le même sens :

C'est pas quand l'enfant a une difficulté une journée puis ils disent que l'enfant a un problème. Il faut qu'ils soient plus attentifs aux enfants. Qu'ils donnent plus de devoirs, plus d'occupation, je ne sais pas.

Elle ajoute aussi :

Oui et ils disaient que mon enfant était retardé et violent aussi avec des affaires...et puis on l'a mis dans la classe la plus violente...mais quand on a déménagé, il a changé d'école. Et finalement, non, ce n'est pas agressif c'est...à cause que nous on a beaucoup déménagé, lui avait beaucoup de retards dans son apprentissage. Ça change tout le temps ces affaires-là...sérieux là moi ça me fatigue parce que c'est comme tu donnes un diagnostic là, vite, vite là. (Roseline)

Par ailleurs, une participante nomme aussi le fait que l'école « prédit l'avenir » des enfants. Par exemple, de dire que tel élève n'a pas les capacités de poursuivre des études collégiales ou qu'il pourra simplement faire un diplôme d'études professionnelles (DEP). C'est ce que traduit cet extrait :

Moi comme...je me souviens mon fils le plus vieux là, son professeur m'avait dit qu'il ne serait même pas capable d'entrer au cégep. Non mais té qui toi pour dire ça? Juste parce qu'il n'avait pas des bons résultats! Et mon fils était au courant de ça là... tu dis ça à un enfant de 6^e année. Donc c'est comme si lui il savait déjà si mon enfant allait réussir dans la vie là. (Marie-France)

Enfin, quelques participantes parlent de l'étiquetage dont sont victimes les parents. Selon elles, les acteurs du milieu scolaire sautent rapidement aux conclusions, en se basant sur les conditions socio-économiques, le contexte familial, ou le peu d'information qu'ils possèdent sur les familles. C'est ainsi que Nadine nous dit :

Je ne parle pas bien le français, et ça ne fait pas longtemps que je suis au Canada moi! Et c'est comme si à l'école de mes enfants ils voient ça là. La directrice me dit que j'ai besoin d'une aide... pourquoi ? Parce que je suis seule, que je ne travaille pas ? En plus, à cause de ça là, ils donnent des choses à mes enfants, et ils disent que je dois les aider plus dans leurs devoirs...écoute là, tu ne me connais même pas! (Nadine)

Roseline nous dit aussi :

Juste ils ont vu là, que j'ai six enfants et je suis seule là, ils me donnent des problèmes. L'autre fois, je suis allée au spectacle de mon fils, juste pour l'encourager, ils ont trouvé que je ne m'occupais pas bien de mes enfants...la madame a dit que c'est parce que je me suis endormie avec mon bébé dans les bras! Et ils ont dit ça à la DPJ...eux ils croient plus ce que la directrice a dit

parce qu'elle travaille dans l'école...Quand moi je parle, ils me croient pas...(Roseline)

De plus, certaines trouvent que le milieu scolaire est informé lorsqu'il y a intervention de la Protection de la Jeunesse dans une famille. Bien qu'elles n'aient pas toutes eu à faire avec la DPJ, elles ont pourtant leur point de vue sur ce sujet, à travers les expériences de leur entourage. Deux participantes, Roseline et Nadine, ont déjà vécu un signalement à la DPJ par l'école et le vivent difficilement. Leur témoignage met de l'avant l'idée qu'elles ont été jugées trop rapidement par l'école. Roseline, par exemple, considère que la DPJ préfère croire les propos des professionnels scolaires plutôt que de la croire, elle, parce qu'elle n'est pas « intellectuelle », ce qui est très frustrant pour elle.

Non, mais c'est comme : tu dis quelque chose, l'autre il a dit quelque chose, mais on croit plus elle. C'est ça le problème. Elle a appelé DPJ, elle a dit ça, les DPJ sont venus, mais on écoute plus elle. Tout qu'est-ce qu'elle dit, c'est elle, mais moi c'est comme si j'étais rien. (Roseline)

Pour sa part, Nadine a également vécu un signalement provenant de l'école :

Bien moi c'est parce qu'ils ont découvert que j'avais frappé mon fils...quand il n'écoute pas, moi je frappe...mais pas à chaque fois, là. Et mon fils il a raconté ça à l'école là et une madame de la DPJ est venue ici quelques jours après. (Nadine)

Nous comprenons que le lien entre l'école et la DPJ inquiète certaines participantes. En même temps, elles ont observé que l'accent est souvent mis sur les droits des enfants. Bien que ceux-ci aient également des droits en Haïti, au Québec par exemple, ils apprennent tôt à l'école qu'ils peuvent contacter le 911 en cas de besoin. Certains enfants ont même mentionné à leurs parents qu'ils pouvaient le contacter.

Parce qu'à l'école, bon il y a certaines choses comme... certaines choses qu'on dit à l'école...cette histoire d'appeler la police, 911, à chaque fois que tes parents te réprimandent, ce n'est pas correct. Si ta maman est malade et tu es à la maison, tu pourras appeler le 911 parce que c'est un numéro d'urgence, tu peux l'appeler. Mais cette histoire de si on réprimande l'enfant d'appeler le 911

ce n'est pas correcte. Je ne sais pas si ce sont les professeurs ou les autres enfants qui disent ça, mais ma fille a appris ça à l'école là. (Marie)

Le sentiment d'être étiqueté dont témoignent les participantes, comme observé plus haut, peut être relié à la place que les parents ont l'impression d'avoir dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Plus spécifiquement, certaines sont inquiètes de la place qui leur est accordée lorsqu'il s'agit de prendre des décisions sur le cheminement scolaire de leurs enfants. Certaines estiment ne pas avoir été considérées et impliquées lors des décisions importantes. Par exemple, Nadine raconte que cela faisait un an qu'elle venait d'arriver au Canada, lorsque l'école a décidé de changer son enfant d'école, car il avait des difficultés d'apprentissage. En fait, Nadine n'en savait pas beaucoup sur le système scolaire et a trouvé qu'à l'école, on n'a pas pris le temps de lui expliquer adéquatement ce qu'il fallait faire. La décision lui a été présentée comme si elle n'avait pas d'autre choix. Une autre participante, Chantal, a parlé du fait que sa fille a dû faire sa maternelle deux fois lors de leur arrivée au Canada. Elle explique que les professionnels scolaires auraient dû l'informer que sa fille avait besoin de se faire évaluer en premier, avant le classement. Sauf que lorsqu'elle a reçu cette information, il était trop tard. Chantal est donc déçue du fait que sa fille ait perdu une année. Les termes utilisés pour expliquer ces problèmes ne sont pas toujours compris par les parents, ce qui a pour effet que ceux-ci se sentent « inférieurs » ou « moins intelligents ». L'école aurait beaucoup trop d'attentes qui ne correspondent pas à la situation des familles :

Mais je sais que les parents doivent normalement aider leurs enfants d'une part là, mais comme les profs ils disent tout le temps dans les réunions, mais c'est pas à nous de tout faire, les parents doivent mettre les mains à la patte, s'appliquer... on le fait mais l'enfant a passé presque une matinée à l'école là...tu comprends-tu ? Fait que moi je trouve qu'ils préfèrent de dire que c'est aux parents d'aider plus les enfants que nous autres. Moi là ma mère quand j'allais à l'école ma mère vraiment elle était tout le temps occupée pour nous apprendre vraiment, on a tout fait à l'école... c'est l'école qui nous a aidé vraiment ce n'est pas ma mère. (Esther)

Certaines participantes déplorent le fait que l'école donne beaucoup de devoirs à faire à la maison, alors que les parents ne sont pas soutenus dans leur rôle. En effet, la différence au niveau de l'enseignement entre Haïti et Québec fait en sorte que certains parents ne comprennent pas les devoirs à faire :

Il manque des choses, ce n'est pas comme nous autres là, nous quand il manque des choses, on nous apprend, on nous a pas donné des livres là pour donner à nos parents pour dire qu'on ne comprend pas ci, qu'on n'assimile pas les couleurs, on nous aide... (Esther)

Par ailleurs, lorsqu'un enfant d'âge scolaire immigré au Québec, il doit passer par la classe d'accueil. Certains parents estiment que cela a souvent pour effet de faire perdre un an ou plus à l'enfant, car il se doit de rester dans la classe d'accueil pour s'ajuster. Certaines participantes le perçoivent comme « doubler » de classe. D'autres plutôt comme une période d'adaptation à leur nouveau milieu.

En résumé, plusieurs participantes sont dérangées par le fait qu'elles se sentent étiquetées par les professionnels scolaires. Ce qui les a le plus marqué, c'est que les informations concernant les difficultés des enfants sont transmises aux autres enseignants d'année en année. D'autres participantes se sentent également étiquetées en fonction de leurs conditions sociales. De plus, nous retenons aussi que certaines ont le sentiment de ne pas avoir suffisamment de place pour s'impliquer activement dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Le point suivant aborde l'intrusion, également considérée comme un autre élément irritant.

▪ L'intrusion

Toutes les participantes considèrent l'école comme intrusive dans la vie privée des familles, comme le démontrent les questions banales adressées aux enfants, telles que : qu'as-tu fait durant le week-end ? Que fait ta mère comme travail ? Les acteurs du milieu scolaire réussissent à obtenir des informations sur la vie privée des familles, par le biais des enfants. Or, les participantes estiment que les acteurs du milieu

scolaire n'ont pas besoin de savoir ce qui se passe à la maison. Elles se questionnent sur leur objectif. Selon elles, les intervenants du milieu scolaire chercheraient à savoir ce que les parents font comme travail, ceux qui travaillent ou qui ne travaillent pas, le type de famille, etc.

C'est ainsi que la majorité des participantes se demande en quoi ce type d'information est utile pour le milieu scolaire.

Qu'est-ce qu'elle fait ta mère ? Pourquoi ? J'envoie mon enfant à l'école comme n'importe qui. Pourquoi tu poses la question ? Pour quelle raison ?... Moi je ne trouve pas ça plus intéressant que ça. Aller regarder ce que l'enfant a fait. Puis, parce que de toute façon regarde ce qui va arriver, il y en a des enfants qui ont toujours des programmes. Des parents qui sortent à chaque fin de semaine, plein de programmes ici et là, mais ce n'est pas tout le monde. Puis si tu fais un sondage, tu vas voir chez les Haïtiens, on n'est pas forts là-dedans, plein de programmes ici et là. Donc qu'est-ce qui va arriver selon toi ? L'enfant, qu'est-ce qui arrive ? L'enfant se sent différent parce que l'autre, il raconte des affaires puis moi je n'ai rien à raconter. Tu sais ce qui arrive maintenant : l'enfant ment. Ben voilà. Tu n'as pas besoin de lui dire de mentir. (Jacqueline)

Esther va également dans le même sens :

Moi je dis toujours à ma fille que ce qui se passe à la maison reste à la maison. Pourquoi ton enseignante a besoin de savoir comment ça va à la maison ? Y a une de mes amies qui m'avait dit qu'il ne faut pas que l'école sache tout ce qui se passe à la maison là. Moi aussi je trouve qu'ils n'ont pas besoin de savoir, en Haïti ce n'est pas comme ça...J'aime pas trop ça. (Esther)

Une autre nous raconte d'ailleurs que, compte tenu du fait que les intervenants scolaires la considéraient comme une mère « négligente », la directrice avait souvent des rencontres individuelles avec ses enfants afin de savoir comment ils allaient à la maison.

Et puis, elle rencontre, quand elle voit mes enfants, elle demande toujours : « Est-ce que t'as déjeuné ? ». C'est comme, ok là, mes enfants ils déjeunent le matin-là. J'ai... je suis prête à faire n'importe quoi pour que mes enfants ils mangent quand il y a rien. Et puis là, c'est comme mes enfants dit : « Oui, on

mange ». Elle pose des questions, mais la dernière fois qu'elle a fait ça là j'ai dit : « Ok, vous avez une rencontre avec mon fils, moi aussi je vais venir ». Elle a dit : « Oh non, oh non il y a rien ». Moi je pensais que c'était entre elle et puis DPJ il y avait un plan contre moi. Ça m'avait frustrée. C'est comme ça. À cause de ça là je n'ai pas confiance. Pas de confiance. À cause de ça là, des fois, quand elle va appeler pour dire quelque chose je ne vais pas croire parce qu'à cause de ces mensonges-là. (Roseline)

Plusieurs des mères rencontrées ont le sentiment d'être « surveillées » au niveau de leurs pratiques parentales et de leur mode de vie familiale. Pour certaines, les intervenants du milieu scolaire devraient s'intéresser seulement à tout ce qui concerne l'école. Roseline nous dit :

Puis ce qui concerne l'école, ben, c'est vraiment les études, les devoirs, c'est ça qu'ils doivent savoir. Pas : est-ce qu'il mange ? (Roseline)

Donc, nous constatons que le sentiment que les professionnels scolaires peuvent parfois être intrusifs est partagé par la majorité des participantes. Cette intrusion se ferait, entre autres, par des questions posées aux enfants, ce qui génère un sentiment d'être surveillé chez certaines et nuit à leur lien de confiance avec l'école. Dans le contexte d'une certaine méfiance déjà existante face à l'école, on pourrait se demander si certaines questions d'apparence « bénignes » sont perçues, à tort, par les parents comme des enquêtes. Nous allons élaborer davantage sur ce questionnement dans la discussion des résultats.

▪ Les appels téléphoniques et les demandes de l'école

Bien que la communication avec l'école soit considérée comme élément positif, elle représente aussi un irritant pour certaines participantes. En effet, celles-ci trouvent que l'école les contacte parfois « pour rien » et que certaines situations pourraient être réglées sans les contacter. Comme le mentionne Jacqueline :

Moi ça m'irrite énormément parce qu'on va t'appeler pour n'importe quoi. Il y a toujours quelque chose. Je l'ai vécu avec plusieurs professeurs par exemple,

pour ne pas dire que ça arrive avec une personne là. Plusieurs, puis tout le temps-là, je trouve que c'est... c'est un peu *too much*. (Jacqueline)

Ces appels sont d'ailleurs considérés comme des plaintes de l'école par rapport à certaines situations. Il peut s'agir par exemple de disputes d'enfants, de manque de respect, de devoirs non faits, etc. Pour certaines des mères rencontrées, l'enseignant a un rôle à jouer dans le respect des consignes sans avoir à communiquer avec les parents. Cet extrait nous explique de quelle manière ces situations sont régulièrement perçues :

Tu vas faire déplacer les parents quand il y a vraiment quelque chose. Tu vas m'appeler pour quelque chose, Un agenda là, quand il y a quelque chose que toi tu veux pas gérer tu vas me faire savoir, tu comprends ? Après avoir euh, pris je sais pas euh, des mesures puis rien n'a changé alors là tu peux dire madame on aimerait ça vous rencontrer... tu comprends ? Mais pas tout le temps là! (Nadine)

Plusieurs participantes trouvent qu'il est parfois frustrant pour les parents de n'entendre que des plaintes sur leurs enfants. Une participante se demande d'ailleurs si on ne donne pas suffisamment de pouvoir aux enseignants, comme en Haïti, pour qu'ils puissent intervenir lorsqu'il le faut. Certaines nomment que parfois elles ne répondent pas aux appels de l'école, car il s'agit souvent, selon elles, d'appels non pertinents ou de commentaires négatifs sur leurs enfants qu'elles ne souhaitent pas recevoir.

Toutefois, certaines trouvent que l'école attend parfois trop avant de communiquer avec les parents lorsque la situation de l'enfant est problématique. En effet, certains parents déplorent le fait qu'ils sont informés des difficultés des enfants seulement durant les rencontres autour du bulletin scolaire. Ces parents trouvent donc que parfois les professionnels scolaires ne communiquent pas lorsque c'est pertinent de le faire. Par exemple, Roseline raconte que lorsque ses enfants se battent à l'école, elle n'est pas toujours contactée. Nadine mentionne aussi qu'elle n'a entendu parler des

difficultés d'apprentissage d'un de ses enfants que lors de la rencontre des bulletins. Nous constatons ici que les intervenants scolaires et les parents n'ont pas toujours la même perception de ce qui peut être considéré comme information pertinente à transmettre.

Par ailleurs, différentes demandes de l'école représentent aussi des irritants pour certains parents. Ces demandes concernent les sorties, les activités, le matériel scolaire, les frais pour des sorties, etc. Ces parents ressentent la pression de devoir offrir le tout à leurs enfants, afin qu'ils ne soient pas mis de côté ou encore « étiquetés ». Or, les sorties scolaires et différentes activités finissent par coûter cher aux parents.

Parce qu'il y a tellement des petites dépenses et tu ne veux pas que ça soit ton enfant qui reste comme en bas de la liste, qui n'y va pas, et puis il va se sentir délaissé parce qu'il va dans une autre classe à côté et tout ça, mais c'est ça que je trouve que...qui fait une différence là, qui finit par coûter cher. (Marie-France)

Jacqueline relate aussi l'expérience de sa fille qui a dû mentir lors d'une activité. L'enseignante leur aurait demandé d'apporter un jouet auquel elle tenait beaucoup. Toutefois, elle n'en possédait pas et a dû mentir pour répondre à la demande de l'enseignante.

Moi j'ai été étonnée, justement, que celle qui vient d'avoir six ans au mois de mars, elle m'a raconté quelque chose : « Tu sais quoi maman ? Je dois apporter un jouet ». Un jouet, en tout cas, pas n'importe quel jouet, quelque chose à quoi tu tiens vraiment. Puis j'ai dit : « Tu tiens à quoi toi ? ». Elle m'a dit : « Ben, je vais chercher un jouet, n'importe quel jouet là, puis je vais dire que je tiens à celui-là ». « Ok. Puis qu'est-ce que tu vas dire ? ». « Ben que je l'ai reçu pour ma fête, ma cousine me l'a apporté ». Mais ce n'est pas vrai ma chère. Je n'ai rien dit. Je n'ai pas dit qu'il ne fallait pas qu'elle mente. Rien du tout. Mais je comprends aussi qu'il faut qu'elle se défende parce qu'il faut qu'elle dise quelque chose. Quand tu ne dis rien, ben ton enfant « ça ne participe pas aux causeries ». Ben voilà. Alors ces enfants-là sont pénalisés ma chère dame. (Jacqueline)

Bref, les demandes du milieu scolaire ne correspondent pas toujours aux conditions de vie des familles. Certaines participantes semblent ressentir une certaine pression pour répondre à ces demandes.

Ainsi, nous avons vu, dans le point précédent, que malgré le fait que la communication avec l'école soit perçue par certaines participantes comme un aspect positif, pour d'autres c'est un élément irritant. De plus, quelques participantes estiment que les professionnels du milieu scolaire les contactent généralement pour se plaindre de certains comportements de leurs enfants, ce qui fait qu'elles ne répondent pas toujours aux appels de l'école. Certaines sont déçues que l'école ne les contacte pas lorsque c'est nécessaire. Par leurs propos, il est possible de déduire que les intervenants du milieu scolaire et les parents ne perçoivent pas toujours de la même façon les informations pertinentes à transmettre aux parents.

Ceci conclut la section sur les éléments qui peuvent irriter les participantes dans leurs rapports avec l'école au Québec. Parmi ces éléments nous retrouvons le jugement et l'étiquetage vécus par certaines participantes. L'étiquetage s'effectue tant face aux enfants qu'aux parents. De plus, toutes les participantes ont le sentiment que l'école pourrait parfois être intrusive dans leur vie familiale. Par contre, il est utile de se questionner sur les intentions de l'école et la façon dont elles sont interprétées par les parents. D'autres éléments ont aussi été retenus comme irritants pour les participantes, comme les appels de l'école pour « se plaindre » des enfants, le manque de discipline, contrairement à Haïti, ainsi que les demandes de l'école qui dépassent les moyens de certaines participantes. Ces éléments irritants ont amené les participantes à développer certaines stratégies dans leurs interactions face à l'école. C'est ce qui est abordé au point suivant.

4.3.4 Les stratégies développées par les parents face à l'école

Dans cette section, il est question des stratégies que les parents ont mises en place, afin de faciliter leurs rapports avec le milieu scolaire. Ainsi, nous verrons que certaines participantes ont choisi de s'impliquer et de collaborer avec le milieu scolaire, alors que d'autres préfèrent garder leurs distances.

- L'implication

Certaines participantes trouvent que le meilleur moyen de maintenir un bon lien avec l'école est de participer. Cela leur permet d'avoir le sentiment de contribuer positivement à la vie scolaire de leurs enfants. Cette participation peut se situer au niveau des activités organisées pour les parents ou encore du bénévolat à l'école.

Oui, ça aide beaucoup, parce que je crois que les profs te voient d'une autre façon, ils auront tendance à être plus gentils, plus à l'écoute avec toi comparé à un autre parent qui ne participe pas. Et puis mes enfants adorent ça quand je les accompagne pour les sorties. (Marie-France)

Par l'implication, certains parents ont le sentiment de se montrer à la hauteur des demandes de l'école. En effet, ces participantes ne veulent pas être reconnues comme de « mauvais parents » ou des parents pas impliqués. Or, si certaines préfèrent s'impliquer, d'autres ont choisi de garder leurs distances face à l'école.

- La méfiance et l'évitement

La méfiance envers l'école se manifeste de différentes façons. Pour certains parents, elle représente une façon de se protéger contre l'école, car cela leur permet de ne plus « entendre parler d'eux-mêmes ». Par exemple, ne pas participer aux activités de l'école ou ne pas répondre aux appels de l'école est une forme de méfiance. C'est ainsi que Jacqueline nous dit que :

Récemment justement, on m'a envoyé une feuille comme quoi est ce que je serais disponible pour venir discuter, parler avec eux autres de ma profession. J'ai dit, moi je... Non! Je n'accepte jamais. Ces histoires-là, c'est non. (Jacqueline)

Selon elle, ce type d'activité est un prétexte ou une occasion pour les intervenants scolaires d'en apprendre davantage sur la vie privée des enfants et aussi de les étiqueter ou de les catégoriser en fonction des occupations de leurs parents. C'est ainsi que pour certains parents, le changement d'école a déjà été envisagé afin de mettre fin au sentiment d'être jugé ou à l'étiquetage par l'école.

Ben la plus vieille allait dans une école, jusqu'à l'année passée. De la maternelle à la quatrième année. Donc cette année j'ai changé d'école parce que, euh... Ben parce que c'était trop fatigant, ok, et puis, tout le temps, il y avait toujours des plaintes, des plaintes et des plaintes. On dirait que l'enfant dont on me parle je ne le connaissais pas du tout. C'était un enfant chez nous et puis un autre à l'école... Puis, de temps en temps, ça devient encore plus. Donc pour que ça puisse s'arrêter à un moment donné, donc j'ai dit : *Il faut que je la sorte de là*. Parce que moi je n'étais plus capable non plus. À un moment donné j'ai même pensé à l'envoyer en Haïti. Tu vois ça là ? Écoute, j'ai même pensé à ça, même si je sais que c'est... Je ne pourrais pas vivre loin de mes enfants, mais j'y ai pensé là. (Jacqueline)

Selon certaines participantes le but du changement d'école est de recommencer à zéro. Il demeure la meilleure des solutions pour ne plus avoir à faire avec les professionnels de l'école en question.

Ainsi, quant aux stratégies développées par les participantes, certaines ont choisi de s'impliquer et de collaborer avec l'école. Ce qui leur permet de se faire respecter par l'école et de s'impliquer dans le milieu scolaire. D'autres ont choisi de garder leurs distances face à l'école afin d'éviter le jugement.

Pour conclure cette section sur les expériences des participantes avec l'école au Québec, retenons tout d'abord que les attentes du milieu scolaire face aux parents concernent la collaboration, la communication et l'aide aux devoirs des enfants. Dans

les expériences des participantes avec l'école québécoise, plusieurs éléments positifs ont été nommés comme, par exemple, l'utilisation de l'agenda, la diversité du matériel scolaire utilisé dans les classes, les rencontres avec les enseignants et aussi les différents services offerts par l'école. Cependant, plusieurs éléments irritants ont aussi été notés, comme l'étiquetage, tant des élèves que des parents, l'intrusion, les multiples appels de l'école, le manque de discipline à l'école. Enfin, nous avons vu que les parents utilisent deux stratégies, l'implication et l'évitement, pour tenter de se protéger ou encore pour éviter la catégorisation.

Maintenant que nous avons présenté les principaux résultats de notre recherche, il s'agit d'en ressortir les éléments de réponse à notre question initiale qui s'intéressait à la compréhension des situations d'incompréhension entre le milieu scolaire québécois et les parents immigrants d'origine haïtienne.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nous venons de voir les résultats obtenus au cours de cette recherche. Ils présentent des liens avec l'objectif de départ qui était de comprendre et d'expliquer les situations d'incompréhension qui existent entre les parents d'origine haïtienne issus de l'immigration et l'école québécoise. Dans ce chapitre, nous tentons de répondre à la question de recherche. Au départ, nous voulions aussi connaître les attitudes des parents ainsi que les malaises qui existent entre les parents et l'école. La discussion des résultats s'effectuera donc en établissant des liens avec le cadre théorique et la littérature consultée.

Le chapitre se divise en trois parties qui permettent d'expliquer les situations d'incompréhension entre les parents et les institutions scolaires québécoises. Dans un premier temps, nous verrons que les parents témoignent de l'existence d'écarts entre leurs représentations sociales de l'école et de l'éducation et celles des acteurs du milieu scolaire. Ceci, en établissant des liens avec la notion de représentation sociale, un concept central dans le cadre de cette recherche. En deuxième lieu, nous abordons les dynamiques discriminatoires qui peuvent représenter un enjeu important au niveau de la relation famille/école. Finalement, il est question des différences au niveau de la conception des styles parentaux, chez les parents et les professionnels scolaires. La conclusion permettra de clore le chapitre et aussi de mettre un point final à la présente recherche. En effet, il s'agit d'établir des liens avec les objectifs de la recherche pour décrire en quoi les résultats ont permis ou non d'atteindre ces objectifs. Finalement, nous décrivons les implications de cette recherche pour le milieu scolaire pour ensuite présenter des pistes pour de futures recherches.

5.1 Des écarts sur le plan des représentations sociales

Dans cette section, nous présentons les écarts importants au niveau des représentations sociales des parents rencontrés par rapport à celles des acteurs du milieu scolaire. Ces écarts concernent, entre autres, l'éducation et les valeurs centrales, la conception de la vie privée, la discipline et le rôle des enseignants ainsi que le rôle et le sens accordé à l'école.

5.1.1 Au niveau des représentations sociales de l'éducation et des valeurs centrales

Nous avons vu dans le cadre théorique que la notion de valeur est à la base des attitudes et comportements (Ting-Toomey, citée dans Marandon, 2003). De plus, le conflit dans le cadre des rencontres interculturelles peut être parfois lié à une incompatibilité, perçue ou réelle, des valeurs et des attentes (*idem*). Les propos des participantes traduisent qu'elles perçoivent des différences entre leurs valeurs et celles des acteurs du milieu scolaire. Par exemple, certaines ont nommé l'importance des valeurs communautaires et le rôle de la communauté dans l'éducation de leurs enfants. Dans ce contexte, un voisin ou un membre de la famille élargie peut agir en tant que « parent » auprès de l'enfant, dans le but de soutenir les parents. Par exemple, il est possible de comprendre qu'un oncle puisse se présenter aux rencontres scolaires ou alors répondre aux demandes de l'école. Ainsi, les parents croient à la possibilité de partager certaines de leurs tâches avec des membres de l'entourage.

Toutefois, l'institution scolaire de même que la *Loi sur la protection de la jeunesse* énoncent des attentes qui se concentrent sur les parents, ce qui pourrait entraîner des situations d'incompréhension. En effet, on peut lire dans l'article 1.e de cette loi que le « parent » représente le père et la mère d'un enfant ou toute autre personne détenant l'autorité parentale. Or, nous croyons que certains parents n'ont pas eu l'occasion de se familiariser avec les attentes du milieu scolaire. En effet, si les

attentes face aux parents ne sont pas suffisamment claires, cela pourrait donner lieu à des incompréhensions. Par exemple, dans la description que font certaines participantes de l'école en Haïti, nous constatons que les professeurs ne contactent pas les parents aussi souvent qu'au Québec. En effet, lorsqu'un enfant présente un comportement jugé inadéquat, en Haïti, l'enseignant peut intervenir comme l'aurait fait un parent. C'est ainsi que certains parents estiment qu'au Québec, les enseignants se « plaignent » continuellement des comportements des enfants. De ce fait, nous pouvons dire que les différences au niveau de la vision qu'ont les parents de leur rôle et de celui de l'enseignant peuvent expliquer certaines incompréhensions. En effet, pour certaines participantes, les enseignants devraient pouvoir intervenir sur des situations qui surviennent au sein du milieu scolaire, sans avoir à faire appel aux parents. De plus, il est pertinent de se demander si les professionnels scolaires tiennent pour acquis le fait que les parents d'origine haïtienne comprennent les attentes des institutions scolaires face à eux.

Par ailleurs, Pierre-Jacques (1986) mentionnait que les conflits entre les familles immigrantes et l'école étaient parfois liés à des contradictions au niveau des valeurs. Certaines participantes ont nommé l'importance de la valeur du respect dans l'éducation de leurs enfants. Pourtant, elles observent des différences dans l'interprétation de cette valeur dans la société québécoise. Une participante donne comme exemple la façon dont les enfants parlent à leurs parents au Québec, qui peut représenter un « manque de respect ». De ce fait, nous observons des représentations sociales différentes concernant le respect. S'il s'agit d'une valeur importante pour les parents dans l'éducation de leurs enfants, il est utile de tenir compte des points de divergence à ce niveau, car elle pourrait causer des tensions.

Finalement, un autre enjeu au niveau éducatif concerne les activités d'apprentissage effectuées dans le milieu scolaire québécois. Ces activités se font parfois sous forme de jeux, ce que les parents interprètent parfois comme une « perte de temps ». Or, il

pourrait s'agir de représentations sociales différentes de ce qu'est un apprentissage scolaire et des moyens utilisés pour le favoriser. Les résultats de cette recherche tendent à montrer qu'en Haïti, tant à l'école qu'à la maison, les enfants apprennent par mémorisation. Nous voyons également que le rôle des parents est axé sur les apprentissages et la favorisation de la réussite scolaire. De ce fait, pour plusieurs des parents rencontrés dans le cadre de la recherche, le « par cœur » semble être le meilleur moyen pour étudier. Toutefois, au Québec, les parents observent que des apprentissages scolaires se font sous forme de jeux ou d'activités. Par exemple, une participante mentionne ne pas comprendre pourquoi lors d'une activité les enseignants cherchaient à connaître l'emploi occupé par les parents. Il pourrait s'agir d'une activité qui permette aux enfants d'apprendre sur les différents métiers, de créer des liens ou encore à s'exprimer devant les autres. Ce qui ne correspond pas à la représentation que ces parents ont d'un apprentissage scolaire. Donc, l'apprentissage par les jeux et les congés pédagogiques font l'objet d'incompréhensions pour les participantes. Par conséquent, si les parents s'attendent à ce que les enfants effectuent des apprentissages selon les représentations qu'ils en ont, cela pourrait créer des incompréhensions.

- Au niveau de la vie privée

Dans la présentation des résultats, nous avons vu que, pour certaines participantes, un des éléments irritants correspond au fait de percevoir une intrusion des intervenants scolaires dans leur vie privée. Effectivement, certaines ont le sentiment que par leurs activités et leurs contacts avec les enfants, les acteurs du milieu scolaire tentent d'obtenir des informations sur leur vie privée. C'est vrai qu'un parent né au Québec pourrait avoir ce discours sur la vie privée dans les rapports école/familles, toutefois, plusieurs parents rencontrés se sentent dérangés par cette situation, vu qu'en Haïti, les enseignants ne tentent pas d'obtenir des informations sur le milieu familial. De plus,

le sentiment d'être jugées et étiquetées ressenti par certaines participantes pourrait contribuer à renforcer le sentiment d'intrusion vécu avec l'école.

Selon nous, cette situation peut s'expliquer de deux façons. En premier, les questions posées aux enfants sur leur vie familiale peuvent s'inscrire dans le processus d'apprentissage et viser à ce que les enfants s'expriment, en lien avec la mission de l'école. En deuxième lieu, il pourrait réellement s'agir de stratégies utilisées par les professionnels scolaires pour « surveiller » les parents, ce qui correspondrait à ce qu'observent Vatz-Laaroussi *et al.* (2005) dans leur recherche. Une participante mentionne par exemple que la directrice « posait des questions » à ses enfants, voulant savoir s'ils avaient mangé, etc. De ce fait, le sentiment d'intrusion proviendrait des expériences vécues avec l'école, ce qui est en lien avec la notion de représentation sociale décrite par Jodelet (1989). En effet, l'auteure mentionnait que la reconstruction du réel découlait de la communication, ce qui offrait à la personne une manière d'interpréter son environnement et de la guider dans sa façon de comprendre un aspect de sa réalité. En d'autres termes, les représentations sociales que se font les participantes du milieu scolaire proviennent des différentes interactions qu'elles ont eues avec les acteurs du milieu scolaire. Il est pertinent de mentionner que les enfants ont le droit à la protection dans le cas où leur sécurité et/ou leur développement serait compromis, ce qui implique d'explorer, au besoin, la situation familiale. Toutefois, ce qui devrait être remis en question c'est les parents victimes d'une surveillance accrue basée sur des préjugés. Ce qui correspondrait également à la surveillance dont sont victimes les jeunes racisés, tel que mentionné dans le rapport de la CDPDJ (2011). Ainsi, certains acteurs du milieu scolaire semblent franchir certaines limites dans le but de répondre à la mission assignée à l'école.

Par ailleurs, Perreton (cité dans Changkakoti et Akkari, 2008) faisait mention du dilemme dans lequel se retrouvent les enseignants, soit l'envie d'en savoir plus sur la

population avec laquelle ils travaillent et la tentation de tout expliquer par la différence culturelle. En outre, les enseignants pourraient présenter le désir d'en connaître davantage sur les familles d'origine immigrante, mais par la même occasion, sont tentés d'expliquer les difficultés qu'ils vivent avec ces familles par la différence culturelle. Cela pourrait expliquer, entre autres, que plusieurs participantes ont le sentiment que les acteurs scolaires tentent continuellement d'obtenir des informations sur les familles. Pourtant, Hohl (1996) mentionne que la méconnaissance de l'école face aux conditions de vie des familles représente un des malentendus qui caractérise les rapports famille-école. Par conséquent, cette situation engendre des incompréhensions, car certaines participantes ont fait le choix de garder leurs distances face à l'école, ce qui est parfois perçu comme de la « non-participation » ou du désintérêt par les professionnels scolaires.

5.1.2 Au niveau de la discipline et du rôle des enseignants

La lecture des résultats de la recherche nous permet de constater que pour la plupart des participantes rencontrées, le recours à la discipline est utile pour la réussite académique des enfants. Ceci peut être rapproché au constat qu'en Haïti, les professionnels du milieu scolaire sont, selon les parents, plus sévères qu'au Québec et ils utiliseraient des moyens plus coercitifs qu'ici. C'est également ce que l'on pouvait lire dans le texte de Benoit *et al.* (2008) : les parents perçoivent régulièrement l'école comme trop laxiste au niveau de la discipline. Rappelons par la même occasion que le parent immigrant d'origine haïtienne apporte avec lui sa vision du monde, sa culture qui englobe des moyens pour expliquer la réalité, un système idéologique, etc. (Pierre-Jacques, 1986). En outre, ces parents ont comme point de référence les méthodes utilisées en Haïti. C'est ainsi que quelques participantes estiment qu'au Québec, les méthodes disciplinaires mises en place ne permettent pas aux enfants de comprendre suffisamment ce qu'on s'attend d'eux. Ainsi, l'importance que certains parents accordent à la discipline peut être mise en lien avec leur valorisation de

l'éducation scolaire. C'est donc en lien avec ce que Bérubé (2004) postulait, soit que les difficultés économiques des parents immigrants faisaient en sorte qu'ils ressentent encore plus d'exigences face à la réussite de leurs enfants. Cela traduit le fait que la réussite éducative est importante pour les participantes, d'où la pertinence de recourir à une bonne discipline afin de répondre à leurs attentes face à leurs enfants.

Les propos des parents montrent des différences au niveau de la place accordée aux enseignants dans le milieu scolaire. En Haïti ceux-ci auraient, selon certaines participantes, davantage de pouvoirs et représenteraient les parents à l'école. Au Québec, la *Loi sur l'instruction publique* mentionne, entre autres, que les enseignants ont l'obligation de contribuer au développement et de diriger la conduite de chaque élève. La différence au niveau des mandats accordés aux enseignants en Haïti et au Québec donne l'impression à certains parents qu'ils n'accomplissent pas leurs tâches adéquatement. Une différence de perception se manifeste ainsi, puisque certains parents s'attendent à ce que les enseignants agissent de la même manière au Québec. Cela pourrait expliquer en partie le fait que certains parents ne répondent pas aux appels téléphoniques des professionnels scolaires, vu que, selon certains parents, ils ont la responsabilité d'intervenir auprès des enfants lorsque ceux-ci sont à l'école. Donc, en s'appuyant sur les représentations qu'elles ont du rôle d'enseignant en Haïti, certaines parents ont développé des attentes et des attitudes face aux enseignants du milieu scolaire québécois. En outre, leurs expériences, leurs croyances et leurs valeurs les conduisent à développer un certain mode de communication avec l'école.

5.1.3 Au niveau du rôle et sens accordé à l'école

Dans le cadre théorique, nous avons vu qu'une représentation sociale est une façon de voir et de comprendre un aspect de la réalité. C'est une forme de connaissance socialement élaborée avec une visée pratique qui permet de comprendre un aspect de

la réalité (Jodelet, 1997). C'est aussi une façon de maîtriser l'environnement, en permettant de donner un sens aux situations rencontrées et au comportement d'autrui. Dans ce sens, les représentations sociales permettent de mieux comprendre les relations parents-école. Les résultats de cette recherche permettent d'observer que les participantes ont vécu des expériences positives et négatives avec l'école québécoise. Ces expériences les ont conduites à adopter une certaine attitude face au milieu scolaire, comme par exemple en s'impliquant ou en gardant des distances.

Il nous a paru étonnant de constater que certains parents considèrent la scolarité au Québec comme « facile ». Selon nous, cela peut être expliqué de différentes manières. Tout d'abord, parce que plusieurs participantes considèrent l'école en Haïti comme étant davantage axée sur les apprentissages. Le discours de plusieurs participantes nous permet de comprendre que, pour elles, les apprentissages concernent les notions dites « scolaires », comme par exemple apprendre à lire et à écrire. Pourtant au Québec, cette notion semble beaucoup plus large et concerne également les habiletés sociales, ce qui fait que les perceptions sont différentes ici. D'une part, parce que les enfants débutent les apprentissages scolaires en bas âge et d'autre part, parce que les pratiques utilisées dans les écoles en Haïti permettent, selon elles, de favoriser la réussite des enfants. Dans ces pratiques, on retrouve l'apprentissage par mémorisation et une importance accordée à la discipline. Ces pratiques permettent d'atteindre l'objectif ultime de l'école qui est, selon les participantes, la transmission des savoirs. Or au Québec, les enfants apprennent par le jeu, ce qui peut représenter une perte de temps pour les parents. Pourtant, *La Loi sur l'instruction publique* nous indique que le mandat de l'école va au de-là de l'instruction. En effet, l'école se donne aussi pour mandat de socialiser les enfants.

De plus, pour les parents d'origine haïtienne, l'éducation scolaire est non seulement un accomplissement mais aussi une obligation pour leurs enfants. Ce qui fait en sorte que les parents ont de grandes attentes face à l'école à qui, selon eux, revient la tâche

de former les enfants. L'éducation scolaire représente également une façon de « s'en sortir ». Ils souhaitent en effet que l'éducation de leurs enfants leur permette d'éviter la précarité et de vivre dans de meilleures conditions de vie. C'est d'ailleurs pour cette raison que plusieurs participantes insistent sur le fait que la discipline mise de l'avant en Haïti permet aux enfants d'être plus studieux. De plus, nous remarquons que les participantes sont d'accord sur l'importance de la réussite scolaire de leurs enfants et leur désir de les voir se rendre loin dans leurs études.

Ainsi, nous retenons qu'il existe des points de repère différents qui permettent de comprendre, en partie, les situations d'incompréhension entre les parents immigrants d'origine haïtienne et le milieu scolaire québécois. En effet, ces différences se situent au niveau des valeurs, de la définition de la vie privée, de la discipline et du rôle des enseignants et de celui accordé à l'école. Il s'agissait ici d'un des aspects en lien avec les enjeux de la rencontre interculturelle. Or, cette rencontre donne lieu aussi à des situations de discrimination et de préjugés qui peuvent également permettre de comprendre et expliquer les situations d'incompréhension étudiées dans le cadre de cette recherche. C'est ce que nous abordons au point suivant.

5.2 L'enjeu des dynamiques discriminatoires

Dans cette section, nous verrons de quelle manière les situations d'incompréhension entre les parents et le milieu scolaire peuvent être comprises comme résultant des dynamiques discriminatoires en lien avec les représentations sociales.

5.2.1 Des familles considérées comme ayant un « handicap socioculturel »

Dans le chapitre II, nous avons vu que la catégorisation, les préjugés, voire même les stéréotypes, sont des mécanismes qui peuvent nuire à une communication interculturelle. Plusieurs participantes ont nommé leur sentiment d'être étiquetées sur leurs habiletés parentales ou leur mode de vie.

En nous inspirant de Thin (1998), qui a effectué une analyse intéressante des relations entre les familles populaires et l'école, nous abordons les dynamiques discriminatoires. De cette analyse, nous retenons que les enseignants perçoivent l'école comme une instance qui enregistre, récupère et subit les difficultés des enfants engendrées ailleurs, mais qu'elle ne contribue pas à les produire. En outre, l'école « subirait » les difficultés des enfants et les parents seraient responsables de ces difficultés. Cela pourrait expliquer que certaines participantes trouvent que les professionnels scolaires les tiennent rapidement responsables des difficultés vécues par leurs enfants. Par ailleurs, nous avons vu que certaines se sentent surveillées dans leurs pratiques de socialisation. Nous croyons que cette logique de « récupération » que se donne l'école pourrait expliquer, en partie, le sentiment que certains parents ont concernant l'intrusion des acteurs du milieu scolaire. Ainsi, en attribuant la responsabilité de l'échec des enfants aux parents, les milieux scolaires se déresponsabilisent.

Dans la description des résultats, nous avons vu les différentes situations dans lesquelles certains parents se sentent jugés. En lien avec les propos de Thin (1998), il faudrait se demander si l'école tient pour acquis que ces familles sont des familles « à problème » ou ayant un « handicap socioculturel ». Les entrevues effectuées montrent que certaines familles se sentent considérées comme ayant un « handicap ». Par exemple, Roseline avait le sentiment d'être étiquetée sur sa situation familiale et aussi sur l'implication de la Protection de la jeunesse dans sa famille.

Le cadre théorique nous a démontré que les stéréotypes reposent sur des idées toutes faites qui se caractérisent par la répétition automatique. Ils ont pour conséquence une façon préétablie d'agir face à une personne en fonction de son appartenance à un groupe. Nous comprenons donc qu'en considérant les personnes immigrantes comme « à risque » ou encore comme n'ayant pas les habiletés nécessaires, l'institution scolaire donne aux parents le sentiment de faire l'objet de stéréotypes, voire même de

préjugés. Par conséquent, les propos des participantes donnent à entendre que des dynamiques de discrimination se développent dans les rapports des parents d'origine haïtienne et le milieu scolaire québécois. Dans la problématique de recherche, nous nous questionnions sur le rôle de l'école dans la dynamique de reproduction des inégalités sociales. De plus, nous avons vu dans le cadre théorique que la discrimination pouvait créer des barrières empêchant les membres de groupes culturels de participer pleinement aux activités des organisations. Dans le cadre de cette recherche, les propos de quelques répondantes permettent de comprendre que certaines pratiques des acteurs scolaires peuvent les empêcher de participer pleinement à la scolarisation de leurs enfants. Par exemple, les participantes rapportent que le vocabulaire utilisé par les professionnels scolaires n'est pas adapté ou encore que certains acteurs sous-estiment les capacités des parents. Ce qui a été le cas de Roseline qui mentionnait ne pas se sentir considérée lorsque la directrice faisait appel aux services de la Protection de la jeunesse. Elle trouvait que les propos de la directrice étaient plus considérés que les siens.

Donc, les témoignages recueillis pourraient mener à croire que l'école contribue en partie à la reproduction des inégalités sociales. Ce qui pourrait représenter un des facteurs expliquant les incompréhensions entre les parents d'origine haïtienne et les institutions scolaires. Si les acteurs du milieu scolaire considèrent les parents comme ayant un « handicap », cela pourrait avoir pour effet de les amener à moins les impliquer dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

5.2.2 Des pratiques scolaires qui tendent parfois à exclure les parents du cheminement scolaire de leurs enfants

Dans la description des résultats, nous avons vu que plusieurs participantes sont dérangées par le fait qu'elles estiment être souvent mises de côté lorsqu'il s'agit de prendre des décisions ou encore que les termes utilisés durant les rencontres avec les professionnels scolaires sont peu compréhensibles. Ceci peut être analysé de la façon

suivante : le bagage et le statut social des parents ne leur permettent pas toujours une bonne compréhension de certains enjeux de l'école. À partir de l'analyse de Thin (1998), il est possible de constater que le milieu scolaire semble organisé à partir de modes de socialisation provenant des classes dominantes. Ainsi, les parents qui possèdent des compétences conformes à celles de la classe dominante n'auront pas de difficulté dans leurs interactions avec l'école. Par contre, les autres peuvent être exclus des conversations sur le cheminement scolaire de leurs enfants. De plus, puisque l'école tend à renforcer les comportements et les habiletés des enfants qui sont en lien avec leurs propres repères, il est possible de comprendre pourquoi plusieurs participantes ont mentionné que l'école met beaucoup de l'avant les difficultés des enfants. Ce qui fait que les rencontres sont souvent centrées sur les problèmes de comportement des enfants ou les difficultés d'apprentissage. Cette situation creuse un fossé entre les parents et l'école, puisqu'il n'est pas toujours facile pour un parent d'entendre parler des difficultés de son enfant. Les parents finissent par intégrer le fait que lorsqu'ils sont convoqués par l'école, c'est quand il y a des difficultés. Beaucoup de parents se sentent en situation d'infériorité durant ces rencontres et jugés dans leur rôle de parent. Certains semblent même intimidés par les enseignants.

Dans la situation d'une des participantes, nous voyons dans son discours qu'elle se sent moins considérée que les professionnels scolaires. Selon elle, c'est parce qu'ils sont des « professionnels » et en savent plus qu'elle. Ceci pourrait être mis en lien avec le rapport de la CDPDJ (2011) qui postule que l'école avait tendance à ne pas reconnaître les parents, particulièrement les parents immigrants, comme des partenaires égaux dans les fonctions d'éducation et de socialisation auprès des enfants. Ce type de pratique fait en sorte que les parents se sentent non conformes ou avec peu d'habiletés parentales. C'est ainsi que même les professionnels scolaires les mieux intentionnés sont rapidement considérés comme tous les autres par les parents.

Dans le cadre théorique, nous avons vu plusieurs mécanismes d'exclusion visant à neutraliser la différence, à la dévaloriser ou encore à exploiter la différence. Dans la description des résultats, certaines participantes se disaient victimes de jugement et d'étiquetage de la part du milieu scolaire. Elles étaient également inquiètes du fait que leurs enfants étaient étiquetés par les enseignants et que les informations se transmettaient d'année en année. Cette situation favorise la mise en place de stéréotypes, tant à l'égard des enfants que des parents. En effet, nous avons vu au deuxième chapitre que le stéréotype repose sur une idée toute faite, des paroles caractérisées par la répétition automatique d'un modèle antérieur dépourvu d'originalité et d'adaptation à la situation présente. Par conséquent, ces stéréotypes amènent une façon préétablie d'agir et les propos des participantes donnent à entendre qu'elles font l'objet de ce type de mécanismes d'exclusion.

5.2.3 Le statut social des parents comme enjeu discriminatoire

La lecture des résultats de la recherche nous permet de constater que le statut social des parents a une influence sur leur implication et peut aussi donner lieu à des enjeux discriminatoires. D'abord, les participantes rencontrées sont en majorité des mères de famille monoparentales, certaines sont aux études et d'autres travaillent pour subvenir aux besoins de leur famille. Certaines vivent dans des conditions difficiles qui ne leur permettent pas une pleine participation à la vie scolaire de leurs enfants. Effectivement, nous avons vu dans la problématique qu'une des difficultés auxquelles font face les parents immigrants concerne les problèmes économiques. Ceux-ci ont d'ailleurs un impact sur le niveau de disponibilité des parents pour leurs enfants. Ceci permet aussi d'affirmer que les conditions socio-économiques des familles peuvent représenter un obstacle à la collaboration avec l'école. En effet, nous croyons que des lacunes sur le plan des besoins de base, comme l'emploi, l'alimentation ou le logement, préoccupent certains parents, les rendant moins disponibles pour la collaboration avec l'école. Il est également possible que d'autres parents ne puissent

pas répondre aux demandes de l'école à cause de leurs obligations professionnelles. Ce qui veut dire qu'on ne peut se limiter qu'aux facteurs culturels pour comprendre la faible participation des parents. De plus, une participante mentionnait le fait qu'elle n'était pas toujours en mesure d'aider son enfant pour ses devoirs, car la matière n'était pas transmise de la même façon qu'en Haïti. Ce qui peut avoir un impact sur l'implication de ce parent auprès de son enfant.

Par la suite, nous observons qu'un des aspects qui cause le conflit est que les professionnels scolaires valorisent certains types de comportement en lien avec leurs propres repères. Étant très majoritairement issus de la majorité culturelle, les professionnels scolaires adhèrent en général au mode de socialisation dominant dans la société. Pierre-Jacques (1986) mentionne que les conflits entre les familles immigrantes et l'école résultent des contradictions entre les valeurs du pays d'origine et celles de l'école qui se soucie davantage de transmettre les normes du pays d'accueil. De ce fait, ce qui est normal ou acceptable est perçu et construit à partir du point de vue de membres des classes moyennes et, plus spécifiquement, de ceux des classes moyennes occupant une fonction éducative et scolaire (Thin, 1998). Donc, ce qui est considéré comme « normal », pour les parents, ne le sera peut-être pas pour les professionnels scolaires. Les familles qui ont des pratiques contradictoires avec les normes dominantes sur le plan de leur mode de vie et de leur style parental peuvent ainsi être considérées comme « anormales », même si ces pratiques ne sont pas néfastes pour les enfants, comme par exemple le fait que d'autres adultes que les parents jouent un rôle signifiant dans leur éducation. Une des participantes nous racontait que les professionnels scolaires jugeaient qu'elle ne s'occupait pas adéquatement de ses enfants. Ainsi, il serait possible, en nous basant sur les propos des participantes, d'émettre comme hypothèse que les jugements des intervenants scolaires sont parfois teintés d'ethnocentrisme. En effet, il s'agit d'un mécanisme visant à neutraliser la différence qui amène les membres d'un groupe à juger ceux d'un autre groupe culturel en se basant sur leur propre modèle de référence.

Donc, en nous inspirant des études de Thin (1998), il a été possible de constater que certaines pratiques des professionnels scolaires traduisent le fait qu'ils se donnent pour responsabilité de « récupérer » les enfants en difficulté. Cela pourrait avoir pour effet d'engendrer, chez les parents, un sentiment de frustration, d'injustice, voire même d'humiliation.

5.2.4 Des dynamiques discriminatoires qui ont un impact sur les représentations sociales des parents face au milieu scolaire

Avec les pratiques habituelles dans les milieux scolaires qui ont des conséquences sur les rapports famille-école, il est pertinent de se questionner sur les sentiments qu'elles développent chez les parents. Ils ont pour effet d'influencer les représentations que se font ces parents de l'école. De plus, plusieurs risquent de vivre de l'injustice, de l'humiliation, ce qui peut représenter une des sources du malaise. En effet, nous avons vu dans les entrevues que plusieurs participantes sont amenées, suite à des interactions avec l'école, à se questionner sur leurs pratiques parentales et sur leurs capacités. Par ailleurs, une participante a même parlé de l'impact que cela peut avoir sur les enfants. Ceux-ci peuvent être amenés à se questionner sur ce qui est acceptable, normal ou pas. C'est ainsi que pour certaines, le fait de limiter les rapports avec l'école apparaît, à notre avis, comme une stratégie pour éviter la catégorisation par l'école.

Par ailleurs, bien que les pratiques courantes des professionnels scolaires puissent être remises en question, il serait simpliste de penser qu'elles représentent la seule cause des difficultés de communication famille-école. Cette recherche nous permet de constater que les expériences négatives vécues avec les professionnels scolaires ont un impact important sur la représentation que se font les parents de l'école. Nous avons vu que les représentations sociales contribuent aux processus de formation des conduites et d'orientation des communications (Moscovici, 2004). En fait, nous croyons que les sentiments que les parents développent face à l'école peuvent avoir

pour conséquence de les amener à vouloir garder une certaine distance face à l'école. En effet, nous remarquons qu'une bonne partie des participantes juge négativement les actions des acteurs du milieu scolaire. Changkakoti et Akkari (2008) mentionnaient que le malentendu école/famille fait partie d'une enculturation professionnelle des enseignants qui ne font pas confiance aux parents et qui ont des représentations qui s'inscrivent dans le registre du blâme. Dans ce contexte, si les parents ont le sentiment d'être blâmés ou jugés, il est alors possible que cela donne également lieu à une méfiance face au milieu scolaire.

Ainsi, les dynamiques discriminatoires peuvent expliquer en partie les situations d'incompréhension entre les parents et l'école, compte tenu du fait que chacune des parties a comme point de référence sa propre culture. En effet, tel que nous l'avons vu précédemment, la rencontre interculturelle implique des interactions qui donnent inévitablement lieu à des conflits. Dans le point suivant, nous verrons un autre aspect qui peut mener à des situations d'incompréhension entre le milieu scolaire et les parents.

5.3 École et style parental

Nous avons vu dans le cadre théorique que la notion de style parental renvoie au support à l'autonomie, à l'engagement parental et à la structure d'éducation. Le style parental implique les attitudes et les expressions, et met des balises dans les relations parents/enfants mais aussi plus largement aux rapports entre adultes et enfants. De plus, plusieurs participantes estiment que les acteurs du milieu scolaire n'interprètent pas adéquatement leur style parental.

Des deux dimensions de style parental décrits par Baumrind (citée dans Claes 2004), des demandes et des réponses découlent les quatre types de style parental : le style exigeant/chaleureux, le style autoritaire, le style permissif ou indulgent et le style

indifférent ou négligeant. Dans les propos de certaines des participantes rencontrées, il est possible de remarquer des éléments du style autoritaire axé sur le respect et l'obéissance aux règles. Par exemple, lorsqu'il a été question de l'école en Haïti, les participantes ont majoritairement nommé la discipline et le respect de l'autorité comme éléments importants. Dans la lignée de leur expérience en Haïti, certaines estiment que les enseignants devraient recourir à des mesures disciplinaires en cas de transgression des règles. En ce sens, certaines participantes estiment qu'au Québec, les milieux scolaires sont plutôt du style permissif ou indulgent, car, selon elles, les conséquences ne sont pas suffisamment dissuasives. C'est ainsi que plusieurs participantes considèrent l'école au Québec comme trop laxiste ou encore pas suffisamment sévère. De ce fait, il serait pertinent que les acteurs scolaires prennent le temps de s'assurer que les parents comprennent les méthodes éducatives privilégiées au sein des institutions scolaires.

De plus, les propos de certaines participantes donnent à penser que les acteurs du milieu scolaire interprètent leurs gestes face à leurs enfants comme appartenant au style indifférent, par exemple, lorsque les parents ne répondent pas aux appels téléphoniques ou ne donnent pas suite aux demandes de l'école. Nous avons pourtant vu que cela pourrait être en lien avec d'autres facteurs, comme les conditions socioéconomiques ou encore les représentations sociales des parents face au milieu scolaire. En effet, ce style parental correspond à des parents qui, pour des raisons diverses, ont « abandonné » leurs fonctions parentales; ils sont peu concernés par ce qui se passe dans la vie de leurs enfants et ne posent pas d'exigences. C'est ainsi que, tel que nous avons vu au premier chapitre, les parents qui ne donnent pas suite aux demandes de l'école sont perçus comme « démissionnaires ». Hohl (1996) postule que l'école pouvait interpréter la faible présence des parents immigrants à l'école comme un manque d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants. Ceci peut être mis en lien avec les résultats de la présente recherche, vu que certaines participantes font le choix de ne pas répondre aux appels téléphoniques provenant du milieu scolaire afin

de se protéger. De ce fait, il ne s'agit pas de l'indifférence de la part des parents, mais d'une modalité pour faire face à une situation déstabilisante. Ainsi, nous croyons que le support à l'autonomie, voire même l'engagement des parents face à leurs enfants, est en lien avec leurs représentations sociales et leur bagage culturel.

Nous avons vu dans cette section que les propos de plusieurs participantes indiquent que certaines se situent davantage dans le style autoritaire. De plus, elles ont le sentiment que les professionnels scolaires les considèrent parfois comme indifférentes, voire même négligentes, en ce qui concerne leurs responsabilités parentales. Nous croyons également que le recours à un style parental particulier dépend de la représentation que se font les parents de leur rôle auprès de leurs enfants, ce qui est relié en partie à leur bagage culturel.

En résumé, pour clore la discussion des résultats, nous venons de voir que les situations d'incompréhension existant entre les parents d'origine haïtienne issus de l'immigration et le milieu scolaire québécois peuvent être comprises comme résultant des écarts entre les représentations sociales, des enjeux au niveau des dynamiques discriminatoires et, finalement, des conceptions différentes au niveau des styles parentaux.

D'abord nous avons vu, en ce qui concerne les écarts au niveau des représentations sociales, qu'il y a des différences au niveau des représentations sociales de l'éducation et des valeurs centrales. En effet, les résultats de la présente recherche confirment qu'il existe effectivement une incompatibilité, perçue ou réelle, au niveau des valeurs. Pour plusieurs participantes rencontrées, les valeurs communautaires ont une grande importance. De plus, selon elles, la valeur du respect n'est pas interprétée de la même manière qu'en Haïti. Ces participantes observent des valeurs davantage individualistes au sein de la société québécoise. De ce fait, les parents ont des attentes face au milieu scolaire qui correspondent à leurs propres valeurs. De plus, il est

pertinent de se demander si les parents sont suffisamment familiarisés avec les attentes des institutions scolaires québécoises face aux parents. Au niveau de la vie privée, nous avons vu qu'il existe des incompréhensions sur les informations à transmettre ou non au milieu scolaire. De plus, les activités d'apprentissage au sein des milieux scolaires sont interprétées par les parents comme une intrusion de l'école. Ce qui pourrait être une possibilité d'influencer les représentations sociales des parents face au milieu scolaire québécois. Quant à la discipline et au rôle des enseignants, certaines participantes observent des différences par rapport à Haïti. En effet, les enseignants y seraient plus sévères qu'au Québec, ce qui donne de bons résultats sur les capacités d'apprentissage des enfants. Les enseignants auraient également plus de « pouvoir » que ceux du Québec, par exemple en intervenant directement sur des situations qui se produisent à l'école. Par conséquent, les parents ont les mêmes attentes face aux enseignants au Québec et comprennent difficilement que ceux-ci fassent aussi fréquemment appel à eux. Nous avons vu aussi qu'il y a des écarts au niveau du rôle et du sens accordé à l'école. Les enfants débuteraient les apprentissages scolaires dès le bas âge en Haïti, contrairement au Québec, selon les participantes. Nous retenons aussi que les parents ont beaucoup d'attentes concernant la réussite scolaire de leurs enfants. Par conséquent, à leurs yeux, l'apprentissage par le jeu est une perte de temps. Les parents semblent donc avoir des représentations sociales différentes de celles qu'elles observent au Québec en ce qui concerne les apprentissages.

Par la suite, nous avons abordé les enjeux en lien avec les dynamiques discriminatoires. Nous avons vu, en nous appuyant sur l'analyse de Thin (1998), que certaines familles pourraient être considérées comme « à problème » et que le milieu scolaire se donnerait pour rôle de les « récupérer ». Les parents sont alors tenus responsables des difficultés de leurs enfants, ce qui fait que le milieu scolaire se déresponsabilise. Cette situation permet aussi la création de stéréotypes face aux familles. Par conséquent, nous pouvons dire que le milieu scolaire contribue à

reproduire les inégalités sociales. Nous avons vu aussi qu'il existe certaines pratiques scolaires qui tendent à exclure les parents du cheminement scolaire de leurs enfants. Effectivement, certains parents sont écartés de la prise de décision concernant leurs enfants, d'autres sont victimes de stéréotypes. Nous avons abordé également le statut social des parents comme enjeu discriminatoire. Les conditions de vie et les occupations des parents peuvent avoir des conséquences sur leur implication dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Or, nous constatons que les acteurs du milieu scolaire valorisent des comportements en lien avec leurs propres repères ou avec les idéologies dominantes. Par conséquent, les dynamiques discriminatoires ont un impact sur les représentations des parents face au milieu scolaire, ce qui contribue à orienter leurs actions face à l'école.

Enfin, nous avons vu les différentes conceptions des styles parentaux. Le style parental correspond au support à l'autonomie, à l'engagement parental et à la structure d'éducation. Certaines participantes semblent recourir au style parental autoritaire, axé sur l'obéissance des règles. Elles trouvent également que dans le milieu scolaire québécois, on retrouve davantage le style permissif, grâce aux mesures mises en place qui sont peu dissuasives. Certaines participantes ont des styles parentaux qui sont interprétées différemment par le milieu scolaire. Par exemple, certains sont considérés comme étant du style indifférent lorsqu'ils ne répondent pas aux demandes de l'école. Pourtant, nous avons vu que l'implication des parents peut être influencée par d'autres facteurs, comme leurs conditions de vie ou encore des expériences négatives vécues dans le passé avec l'école.

Maintenant que nous avons terminé la discussion des résultats, il est pertinent de voir de quelle manière les objectifs de la recherche ont été atteints ou non. C'est ce que nous verrons dans la conclusion.

CONCLUSION

Nous tentons ici d'établir des liens avec les objectifs qui ont orienté cette recherche afin de pouvoir constater dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints ou non. Nous décrivons ensuite les implications de cette recherche sur le milieu scolaire. Finalement, nous proposons des pistes pour d'éventuelles recherches.

1. Liens entre les objectifs de départ et les résultats de la recherche

Rappelons que l'objectif général de la recherche était de comprendre les situations d'incompréhension entre les parents d'origine haïtienne issus de l'immigration et l'école québécoise. Différents objectifs spécifiques avaient également été ciblés :

- identifier et décrire la signification que les parents accordent à la scolarisation de leurs enfants;
- décrire la signification que les parents donnent à leurs expériences avec l'école au Québec;
- identifier et décrire les aspects qui sont à l'origine des malentendus entre l'école et les familles, du point de vue des parents.

En réponse à ces objectifs, nous retenons que :

- 1) Pour les parents d'origine haïtienne issus de l'immigration rencontrés, l'éducation scolaire est très importante pour la réussite scolaire des enfants. L'école représente pour eux une porte de sortie mais aussi une fierté, un accomplissement. Selon leur point de vue, les enfants doivent aller à l'école pour apprendre, non pour « jouer », tel que mentionné par les participantes. Il est donc utile pour ces parents que les

milieux scolaires mettent tous les moyens en place pour que les enfants s'impliquent adéquatement dans leurs études.

- 2) Les expériences vécues par les parents avec les institutions scolaires québécoises affectent inévitablement les représentations qu'ils ont de l'école et leurs rapports avec l'école. Suite aux expériences vécues difficilement (signalement ou peur d'un signalement par l'entourage en particulier, représentations sociales de l'école), certains parents préféreraient garder leurs distances face à l'école. Certaines participantes se sentent jugées, d'autres insuffisamment impliquées par les professionnels scolaires. Cependant, quelques participantes ont eu de bonnes expériences avec l'école.
- 3) Les rapports famille-école peuvent être analysés sous l'angle des styles parentaux en lien avec les représentations sociales. Nous constatons que différents styles parentaux sont mobilisés de part et d'autre, dépendamment des repères culturels et des représentations sociales de l'éducation. Certains des parents rencontrés mobilisent des repères éducatifs autoritaires en accordant beaucoup d'importance à la discipline. Ainsi, les institutions scolaires sont régulièrement perçues comme manquant de discipline, ce qui peut créer des malentendus, vu que les styles parentaux des participantes ne leur permettent pas toujours de donner du sens à des pratiques reposant sur des méthodes éducatives non coercitives.
- 4) Les préjugés, les stéréotypes et les dynamiques discriminatoires ont des conséquences importantes sur les rapports des familles d'origine haïtienne avec le milieu scolaire. Ces aspects influencent grandement les représentations sociales des parents face à l'école et les amènent également à développer des représentations sociales qui orientent leur attitude face au milieu scolaire. Par conséquent, le milieu scolaire contribue à la reproduction des inégalités sociales.
- 5) Les incompréhensions entre les parents d'origine haïtienne et l'école ne s'expliquent pas seulement par les différences culturelles. En effet, les conditions

de vie des familles, leurs représentations sociales face au milieu scolaire et aussi leur bagage culturel ont une influence sur les rapports des parents avec l'institution scolaire.

- 6) Le décalage au niveau de la perception des apprentissages scolaires peut également, mais en partie, expliquer les tensions entre ces familles et l'école. En effet, pour certaines participantes les apprentissages scolaires se font à travers la lecture et l'écriture. Or, elles observent qu'au Québec une place importante est accordée à l'apprentissage par les « jeux », ce qui représente, à leurs yeux une perte de temps.

Ainsi, au regard de ces résultats, nous pouvons dire que les objectifs de notre recherche ont été atteints, malgré les limites mentionnées dans le troisième chapitre. Ces limites concernaient, entre autres, le nombre restreint d'entrevues et l'échantillonnage qui ne permettaient pas de généraliser les résultats, la subjectivité du chercheur et aussi le dispositif d'enregistrement qui pourrait avoir eu pour effet d'influencer les propos des participantes. De plus, les résultats de cette recherche rejoignent ceux de plusieurs recherches mentionnées dans la problématique de recherche. Nous observons plusieurs éléments similaires avec ces recherches. En effet, nous constatons tout comme Hohl (1996), qu'il existe une méconnaissance des conditions de vie des familles immigrantes, ce qui peut être source de malentendus. Les recherches de Changkakoti et Akkari (2008), ainsi que Pierre-Jacques (1986) mentionnent également les différences qui existent au niveau des valeurs et normes véhiculées dans les institutions scolaires qui peuvent être contradictoires avec celles des parents d'origine immigrante. De plus, la recherche Pierre-Jacques (1986) mettait en évidence, tout comme la présente recherche, le fait qu'il existe des différences au niveau du fonctionnement de l'institution scolaire en Haïti et au Québec. Bruner (cité dans Changkakoti et Akkari 2008) mentionnait que les parents d'origine immigrante sont souvent perçus comme étant inadéquats, absents ou démissionnaires lorsqu'ils

sont socioculturellement différents. Certaines participantes de la présente recherche ont exprimé avoir le sentiment d'être considérées comme étant inadéquates par les acteurs du milieu scolaire. Par contre, la recherche apporte des éléments différents des recherches précédentes. En effet, elle approfondit le sens que les parents d'origine haïtienne accordent à leurs expériences avec le milieu scolaire québécois. Sur cette base, nous concluons que les situations d'incompréhension étudiées ne s'expliquent pas seulement par la différence culturelle ou par le contexte économique. Donc, nos résultats apportent une lumière sur certains phénomènes, tels que la distance que les parents établissent avec l'école ou encore une certaine incompréhension des modalités pédagogiques et éducatives mises en œuvre à l'école. C'est ainsi qu'il est utile de décrire les implications de cette étude pour les milieux scolaires.

2. Implications de la présente recherche pour les milieux scolaires

Cette recherche ne se veut pas une critique de l'école mais plutôt une analyse du point de vue des parents. Elle avait pour objectif de comprendre et d'expliquer les situations d'incompréhension existant dans les rapports des parents immigrants d'origine haïtienne avec l'école. Tel que nous venons de le voir, il a été possible de décrire la façon dont les participantes ont interprété leurs expériences avec les institutions scolaires québécoises. Par conséquent, cette recherche nous permet de faire quelques recommandations au milieu scolaire.

En premier lieu, il est utile que les institutions scolaires favorisent le partenariat avec les parents. Les propos des participantes allaient dans le même sens que le rapport sur le profilage racial (CDPDJ 2011), en précisant que les parents sont souvent « écartés » des décisions importantes concernant leurs enfants. Il est donc pertinent que les parents soient informés, dès le départ, des attentes concrètes de l'école face à eux. De plus, le milieu scolaire devrait rendre plus accessibles aux parents les

informations pertinentes sur les élèves. Ce qui implique que le langage utilisé par les professionnels soit davantage adapté à celui des parents.

En deuxième lieu, il est utile que le milieu scolaire développe des outils qui permettront de s'adapter à la particularité des situations des familles d'origine haïtienne. Cela permettra d'éviter des interventions de nature discriminatoire et de favoriser des interventions équitables, par exemple créer des occasions de dialogue qui permettront aux parents de comprendre les manières de faire dans le milieu scolaire. Il serait aussi pertinent que le milieu scolaire mette en place des outils pour favoriser le dialogue avec les parents, mieux les informer des méthodes pédagogiques utilisées et tenir compte du fait que ceux-ci pourraient avoir une vision différente concernant le cheminement scolaire de leurs enfants.

Toutefois, il serait approprié de réfléchir aux pratiques qui ne semblent pas s'adapter à la population immigrante ni aux familles présentant un profil qui ne correspond pas à celui du groupe majoritaire. En effet, les propos des participantes rencontrées donnent à penser que certaines pratiques du milieu scolaire traduisent de l'ethnocentrisme. Or, il faudrait que les interventions du milieu scolaire soient mieux adaptées à la diversité de plus en plus grandissante de la population.

3. Quelques pistes pour des recherches futures

Rappelons que cette recherche était de type exploratoire, ce qui fait qu'elle comporte des limites qui pourraient expliquer la pertinence d'effectuer d'autres recherche plus poussées. En effet, il serait important d'effectuer une recherche en interrogeant les acteurs du milieu scolaire afin de comparer leur point de vue à celui des parents. Ce qui permettrait, entre autres, de savoir comment ils interprètent les situations de ces familles et comment ils perçoivent leur rôle.

De plus, compte tenu du fait que les rapports famille-école sont complexes et demandent une attention particulière, il serait intéressant d'effectuer des entrevues avec un plus grand nombre de participants, ce qui serait davantage représentatif de la situation des parents d'origine haïtienne.

Les enfants sont également des acteurs importants lorsqu'on parle des rapports famille-école. Il serait pertinent de les inclure dans les entrevues lors d'une éventuelle recherche, ce qui permettra de décrire de quelle façon ils sont affectés ou non dans les situations d'incompréhension qui existent entre les familles et l'école.

Finalement, une recherche abordant en profondeur le parcours migratoire en lien avec l'éducation scolaire serait aussi intéressante, car elle nous permettrait de comprendre que l'histoire migratoire peut influencer l'importance que les parents accordent aux études de leurs enfants.

APPENDICE A
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : *Comprendre les malaises des parents haïtiens issus de l'immigration face à l'école québécoise*

Chercheure responsable du projet : Frangine Kabasele

Programme d'études : Maîtrise en travail social

Adresse courriel : kabasele_ntumba.frangine@uqam.ca

Téléphone : 514-502-7524

Direction de recherche : Audrey Gonin

Département ou École : Travail social

Faculté : Sciences humaines

Courriel : gonin.audrey@uqam.ca

Téléphone : 514-987-3000, # 1563

But général du projet

Vous êtes invité(e) à prendre part à un projet de recherche visant à comprendre les malaises ou les difficultés qui peuvent se présenter dans la communication entre les parents d'origine haïtienne et l'école. Ce projet vous propose un espace pour nommer comment vous vous représentez le rôle de l'école dans le développement de vos enfants et pour parler de vos expériences vécues avec l'école.

Tâches qui vous seront demandées

Votre collaboration consiste à participer à une entrevue individuelle. Il vous sera demandé de répondre à des questions concernant vos expériences avec le milieu scolaire en tant que parent d'un élève au Québec. Dans le but de comprendre les malaises ou difficultés au niveau de la communication avec l'école, nous aborderons, entre autres, vos attentes face à l'école en général, les différences que vous observez entre l'école en Haïti et au Québec, la définition que vous faites de votre implication en tant que parent dans la scolarisation de votre enfant, etc. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ une heure de

vosre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la personne responsable du projet. La transcription sur support informatique des données qui seront recueillies auprès de vous ne permettra pas de vous identifier.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seules la personne responsable du projet et sa direction de recherche auront accès à l'enregistrement de votre entrevue et au contenu de sa transcription. Afin de préserver votre anonymat et le caractère confidentiel des propos recueillis, tous les renseignements pouvant mener à votre identification seront retirés des transcriptions verbatim, et un pseudonyme (madame F. par exemple) sera attribué à chacun des participants. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier les participant-e-s dans les différents rapports de recherche ou publications scientifiques. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la personne responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 1 an après les dernières publications des résultats de recherche.

Moyens de diffusion

Les résultats de cette recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Ils seront aussi présentés aux différents professionnels scolaires et intervenants du milieu. Toutefois, aucune information personnelle vous concernant ne sera diffusée. Nous pourrions aussi, si vous le souhaitez, vous communiquer les résultats de la présente recherche par écrit ou en personne, lorsqu'ils seront disponibles.

Avantages et risques

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des points de vue que des parents d'origine haïtienne peuvent avoir sur l'école québécoise. De plus, cette recherche permettra aux participants de partager par la même occasion, leurs expériences en lien avec l'école au Québec. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience face à l'école, que vous avez peut-être mal vécue. Dans l'éventualité où une question serait embarrassante pour vous, Vous demeurez libre de ne pas y répondre et ce, sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation.

Participation volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (incluant la publication d'articles, d'un mémoire, d'un essai ou d'une thèse, la présentation des résultats lors de conférences ou de communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée à moins d'un consentement explicite de votre part.

Compensation financière

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

Questions sur le projet et sur vos droits

Vous pouvez contacter la personne responsable du projet pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPÉ, Anick Bergeron, au 514 987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : bergeron.anick@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Signatures

Participante, participant,

Je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la personne responsable du projet.

Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Nom, en lettres moulées, et adresse postale

Signature de la participante, du participant

Date :

Personne responsable du projet

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à la personne participante et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la participante, du participant

Date :

APPENDICE B
FORMULAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

1. Quelle est votre date de naissance ?

Jour/mois/année

____/____/____

1. Sexe

☐ Homme ☐ Femme

2. En quelle année êtes-vous arrivé au Canada ?

Jour/mois/année

____/____/____

3. Quel est votre plus haut niveau d'étude en Haïti ?

4. Avez-vous étudié au Canada ? Si oui à quel niveau et dans quel domaine ?

5. Quelle est votre occupation actuelle ?

6. Combien d'enfants avez-vous ?

7. Quel est l'âge de vos enfants, leur niveau scolaire et le nom de l'école ?

Âge	Niveau scolaire	Nom de l'école
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

8. Avez-vous des enfants qui ont été scolarisés en Haïti ?

De quel âge	Nombre d'années
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

APPENDICE C
GRILLE D'ENTREVUE

- 1) Comment vous imaginiez-vous l'école au Québec avant votre arrivée ?
 - Quelles ont été vos premières impressions suite à vos premiers contacts avec l'école, ce qui vous a le plus marqué
- 2) Pourriez-vous me dire ce que vous vous attendez de l'école
 - Est-ce que vous direz que l'école répond à ces attentes ?
- 3) Globalement, votre expérience avec l'école est positive ou négative et pourquoi ?
- 4) Pouvez-vous me parler d'une expérience positive et une autre négative avec l'école ?
- 5) Avez-vous eu des enfants scolarisés en Haïti ?
 - Comment vos parents s'impliquaient-ils dans votre cheminement scolaire ? Est-ce la même chose pour vous au Québec (collaboration) ?
 - Qu'est-ce que ça implique de collaborer avec l'école selon vous ?
 - Comment percevez-vous le rôle de l'école en Haïti et comment voyez-vous les différences avec l'école au Québec ?
- 6) Qu'est-ce que vous aimerez transmettre à vos enfants, ce qui vous tient à cœur (valeurs) ?
 - Est-ce que c'est la même chose que pour l'école ?
- 7) Comment comprenez-vous les attentes de l'école par rapport aux enfants et est-ce que vous vous sentez à l'aise avec ces attentes ?
 - Et concernant votre rôle de parent d'un élève, quelles sont selon vous les attentes de l'école ? Et est-ce que vous êtes à l'aise avec ces attentes.
- 8) De façon générale, est ce que vous vous sentez en confiance par rapport à l'école ?

BIBLIOGRAPHIE

- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.
- Bérubé, L. (2004). Être immigrant et parent un double défi d'adaptation. Dans L. Bérubé (dir.), *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blummer, H. (1969). L'interactionnisme symbolique. Dans J. M. Berthelot (dir.), *Sociologie, textes fondamentaux*. Bruxelles : Université de Bruxelles, p. 71-76.
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (2001). *Les représentations sociales, état des lieux et perspectives*. Bruxelles : Éditions Mardaga, 250 p.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des Sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 205-226.
- Commission des droits de la personne et de la jeunesse (1995). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Québec : Publications du Québec.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences. Québec : Publications du Québec.

- Crête, J. (1998). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 217-238.
- Deninant, A. (1999). *Les grands courants de la pensée sociologique par les textes*. Paris : Hachette, 159 p.
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès (dir), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 85-111.
- Dorvil, H. et Mayer R. (2001). Problèmes sociaux : théorie et méthodologie. Québec : Presses de l'Université du Québec, 592 p.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, tome VI.
- Flament, C. et Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris : Armand Colin.
- Fortin, L. et Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 513-527.
- Gény, R. (2000). Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école ? *Revue DEEDS*, octobre.
- Gouvernement du Québec (1977). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Récupéré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P_34/P34.HTM.
- Gouvernement du Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html.
- Gouvernement du Québec (2014). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Récupéré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P_34_1/P34_1.html.
- Guérin, A. et Beski, C. (2000). Fonction parental et rapports interculturels. *Pôle de ressources*, 4.

- Haas, V. et Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 71, 77-88.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques-RIAC*, 35.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Paris : L'Harmattan, p. 169-179.
- Institut Pacifique (2014). *Mission et valeurs*. Récupéré de <http://www.institutpacifique.com/a-propos/mission-et-objectif/>.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 80-92.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique, 356 p.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, 316 p.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presse de l'Université du Québec, 472 p.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Quadrige/PUF.
- Lefrançois, R. (1992). Les finalités et les objectifs de recherche. Dans R. Lefrançois (dir.), *Stratégies de recherche en sciences sociales*. Montréal : PUM, 358 p.
- Legault, G. et Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle* (2^e édition). Montréal : Éditions de la Chenelière Inc. 305 p.
- Marondo, G. (2003). Au delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle ». *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 61(6), 259-282.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques M. C., Turcotte, D. et coll. (2000). L'évolution de la recherche sociale au Québec (1960-2000). Dans R. Mayer et F. Ouellet (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin, 409 p.

- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2012). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Québec. MCCI.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2013b). *Portraits régionaux 2002-2011, Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2013*. Québec : MICC.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2013a). *Présence en 2013 des immigrants admis au Québec de 2002 à 2011*. Québec : MCCI.
- Mohamadkaddour, A. (2011). *Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire : comparaison interculturelle entre enfants syriens et français d'âge scolaire*. Thèse de doctorat. Université de Rennes 2.
- Naki, I. (2006). *Métissage culturel, regards de femmes*. Genève : Éditions Swiss Métis, 232 p.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e édition) Paris : Armand Colin, 315 p.
- Pierre-Jacques, C. (1986). L'école québécoise et les familles haïtiennes. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 120-127.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, P., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Le risque d'abandon scolaire en lien avec le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 441-453.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès (dir), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 173-209.
- Prieur, É., Jovelin, E. et Blanc M. (dir.) (2006). *Travail social et immigration. Interculturalité et pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Collection Compétences Interculturelles, 312 p.
- Quivy R. et Van Campenhoudt, L. (2011) *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e édition revue et argumentée). Paris : Dunod, 262 p.

- Réseau Ressource pour l'égalité des chances et l'intégration (RECI) (2009). *Point de vue sur... l'interculturalité comme enjeu d'intégration et/ou de prévention des discriminations*. Rapport d'activités. Paris.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec, p. 337-360.
- Statistique Canada (2006). Recensement de 2006, Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger. *Recensement de 2006 : faits saillants*. Recupéré de <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/p1-fra.cfm>
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 290 p.
- Tyyskä, V. (2008). Parents et adolescents de familles immigrantes : influences culturelles et pressions matérielles. *Diversité canadienne*, 6(2), 88-92.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F. Rachédi, L. Montpetit, C. et Duchesne, K. (2005). *Les divers modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke.